MODULARIZACIÓN, FLEXIBILIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LIBRO BLANCO DE VITA GLOBAL

VitaGLOBAL

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye el respaldo del contenido, que refleja únicamente el punto de vista de los autores. La Comisión no se responsabiliza del uso que pueda hacerse de la información contenida en el documento.

Coordinated By:

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

OBREAL Global

Partners:

Cape Peninsula University of Technology

Universidad de Chile

Universidad de la República Uruguay

UNJu Universidad Nacional de Jujuy

UNCUYO Universidad Nacional de Cuyo

université de Bordeaux

U.PORTO

Talca Universidad Chile

UNdeC

Universiteit Stellenbosch University

ANECA

Grupo Montevideo

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Tabla de Contenido

SOBRE EL PROYECTO VITA GLOBAL 4

AGRADECIMIENTOS 5

GLOSARIO 6

RESUMEN EJECUTIVO 7

Introducción 7

Organizando el aprendizaje: los estudiantes en el centro 7

Organizando la enseñanza: la flexibilización del currículo en ES 8

Organizando la certificación de ofertas flexibles 10

Fortalezas, límites y desafíos de la modularización: las voces de los actores. 10

¿Una definición clara y compartida? 10

Propósitos y usos de la flexibilización y la modularización 11

Condiciones para la flexibilización y la modularización 11

Política pública: los obstáculos de la flexibilidad 12

El nivel institucional: ¿Están dispuestas las instituciones a crear programas cada vez más flexibles? 12

Ventajas y desafíos de la modularización 13

Conclusiones 14

INTRODUCCIÓN 15

ORGANIZANDO EL APRENDIZAJE: LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO 17

El problema: ¿Qué tipo de enseñanza para qué tipo de aprendizaje? 17

Una aproximación para repensar el aprendizaje para la organización de la enseñanza 18

ORGANIZANDO LA ENSEÑANZA: LA FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR 20

Trayectos flexibles de aprendizaje (FLP) 20

¿Qué articular y cómo hacerlo? 21

Modularización: un caso específico de currículo flexible 23

Un breve recorrido por la literatura sobre Modularización 23

Críticas a la Modularización 25

Microcredenciales: ¿Un tipo específico de módulo? 27

ORGANIZANDO LA CERTIFICACIÓN DE OFERTAS FLEXIBLES 29

Reconocimiento de programas flexibles: posibilidades y limitaciones 29
Microcredenciales: un tipo específico de reconocimiento de los aprendizajes 30
FORTALEZAS, LÍMITES Y DESAFÍOS DE LA MODULARIZACIÓN: LAS VOCES DE LOS ACTORES 31
Grupos Focales: flexibilización, modularización e internacionalización 31
¿Definiciones claras y compartidas? 32
Propósitos y usos de la flexibilización y la modularización 34
Condiciones para la flexibilización y la modularización 35
El nivel de la política pública: los obstáculos de la flexibilidad 36
El nivel institucional: ¿Están dispuestas las instituciones a crear programas cada vez más flexibles? 39
Ventajas y desafíos de la modularización 40
Proyecto Vita Global: una contribución al debate de la flexibilización y la internacionalización del currículo 41
Enfoque general 41
Una visión general de los módulos, su coordinación e implementación 42
Un proyecto en constante adaptación y evolución 44
¿Modularización y flexibilización? 45
CONCLUSIONES 46
REFERENCIAS 49

SOBRE EL PROYECTO VITA GLOBAL

Vita global es un proyecto del programa *Erasmus+* Desarrollo de Capacidades para la Educación Superior (2018–2022) dirigido por la Universidad Rovira i Virgili y OBREAL Global, que se ha centrado en tres niveles: 1) la internacionalización curricular de dos subsectores estratégicos para todas las regiones socias involucradas: la vitivinicultura y la enología; 2) la contribución para la modularización y la flexibilización del currículo, y 3) el ajuste de las contribuciones universitarias al desarrollo local, así como la cooperación entre la universidad y la industria, en el entrenamiento y el desarrollo de habilidades.

Los miembros de Vita Global comparten la creencia de que para ofrecer programas de estudio e investigación de mayor calidad y relevancia local, es necesario el compromiso global. En este sentido, se ha creado una distintiva red global de universidades comprometidas con los desafíos del desarrollo local a través de la internacionalización de programas de estudio, a lo largo de diversas áreas, mayormente no urbanas, en América del Sur, el Cáucaso, Europa y África.

Vita Global ha tenido grandes aspiraciones: co-crear módulos de estudio en áreas estratégicas de la viticultura y la enología, con universidades de diferentes países y con diversas capacidades, a la vez que poner a prueba estos módulos e incluirlos en programas de estudio existentes o por desarrollarse. Este proyecto ha respondido a las prioridades de política europea para la internacionalización y el desarrollo regional de la Educación Superior, así como a las estrategias educativas de muchos países como Sudáfrica, Georgia, Argentina, Chile, entre otros. La conexión entre actores de la universidad y de la industria, de esta diversidad de regiones, con sus intereses comunes compartidos, ha sido un logro en sí mismo.

Sumado a los beneficios relacionados con los programas de estudio y de cooperación de la industria, el proyecto ha explorado, en la teoría y en la práctica, tendencias actuales en flexibilización y modularización de programas de estudio y su importancia para garantizar un futuro de educación superior receptiva y pertinente.

Esto se ha realizado a pesar, y en el contexto, de diferentes regulaciones nacionales que, en muchos casos, limitan la flexibilización de los programas de estudio. Vincular la modularización con temas de cooperación e internacionalización global ha sido un aspecto distintivo del proyecto. Vita Global demuestra cómo la cooperación académica internacional puede ser un motor e incentivo para experimentar a través de procesos de modularización y flexibilización. La producción de este libro blanco resume la experiencia de Vita Global y sus significativas contribuciones.

AGRADECIMIENTOS

El proyecto Vita Global fue fruto de intereses diversos, aunque compatibles, tanto para el sector vitivinícola como para la búsqueda de una de las misiones de OBREAL Global: la cooperación académica mundial para el desarrollo.

Su fortaleza ha sido combinar diferentes actores estratégicos a nivel universitario: profesores especializados en vitivinicultura, enología, ciencias de la planta, química, turismo, economía y derecho, a la vez que responsables de oficinas de cooperación internacional.

Comprometer ambos tipos de actores ha permitido elevarse más allá del proyecto de desarrollo curricular para alcanzar una dimensión estratégica, que analice transversalmente los complejos temas asociados a la modularización curricular y su potencial para la internacionalización de programas de estudio y formación.

Este proyecto estuvo colmado de desafíos, entre ellos los más de dos años de pandemia que no sólo desafiaron, también transformaron nuestros modos de cooperar internacionalmente. Sin embargo, la determinación de los miembros y de las personas involucradas en el proyecto Vita Global ha sido admirable y, en muchos sentidos, esta experiencia de cooperación es solo el comienzo.

Un agradecimiento especial a Joan-Miquel Canals y su equipo en la URV, que han mostrado una constante capacidad de respuesta, flexibilidad y compromiso en su inclusión en un proyecto que une universidades con capacidades y contextos muy diversos.

Los agradecimientos son también para los académicos que han sido abiertos y se han comprometido con este proceso desde su comienzo, y que han trabajado innumerables horas para lograr que este proyecto fuera un éxito; así como a sus propias instituciones y al colectivo de académicos. En particular (aunque no exhaustivamente) a: Jimena Estrella, Natalia Carrillo y Roberto Planety (UNCuyo); Alvaro Peña y Karen Hansen (UChile); Felipe Laurie y Lisbeth Alarcón (UTalca); Bettina Siufi (UNJu); Samanta Caminoa y Néstor Mariano (UNDec); Eduarda Dellacassa (Udelar); Hanlé Theron (CPUT), Erna Blancquaert, Maret du Toit y Alecia Erasmus (SU); Tamar Aslanishvili (TesaU); Nino Chkhartishvili (GTU); Andrea Versari (UNIBO); Jorge Queiroz (UPorto); Philippe Gallusci, Laura Tejada Pascual and Pierre-Louis Tessèdre (UBx) y Salvador Anton and Marina Vives (URV). Y desde OBREAL Global, por supuesto, un reconocimiento especial para Agustina Calabrese por su orientación financiera y para Nicolás Patrici, quien persistentemente abogó por la necesidad de que este proyecto se tratara de “módulos” y de las experiencias de aprendizaje, más que de vino.

Finalmente, muchas gracias a Mónica Marquina, quien asumió el desafío de desarrollar el informe técnico y explorar complejos conceptos asociados a la flexibilización y la modularización del aprendizaje. Su apoyo y autoría han sido una gran contribución. OBREAL Global se compromete a llevar adelante el “espíritu Vita Global” en muchos aspectos, ya sea abogando por futuros desarrollos sobre módulos y traduciéndolos en ofertas de aprendizaje en línea para la capacitación o la mejora de habilidades, o continuando el trabajo hacia trayectos flexibles de aprendizaje.

Y, por supuesto, gracias a la Comisión Europea por reconocer el potencial de este proyecto y su visión. Sentimos que ha superado nuestras expectativas.

Elizabeth Colucci
Directora de proyectos internacionales
OBREAL Global

GLOSARIO

COIL	Aprendizaje colaborativo internacional en línea
COVID-19	Coronavirus 2019
CPUT	Cape Peninsula University of Technology
EC	Comisión Europea
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ERASMUS	Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios
ESG	Lineamientos de estándares europeos para el aseguramiento de la calidad ES
EU	Unión Europea
EUA	Asociación Europea de Universidades
FLP	Trayectos flexibles de aprendizaje
GTU	Georgia Technological University
ES	Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
MICROBOL	Proyecto Microcredenciales Vinculadas con Compromisos Claves de Bologna
MOOCs	Cursos Masivos Abiertos y en Línea
NFQ	Marcos Nacionales de Cualificaciones
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
QF-EHEA	Marco de Cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior
RTF	Reconocimiento de Trayectos Formativos
SU	Stellenbosch University
TeSaU	Telavi State University
UBx	Université de Bordeaux
UCHILE	Universidad de Chile
Udelar	Universidad de la República
UNCUYO	Universidad Nacional de Cuyo
UNDeC	Universidad Nacional de Chilecito
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIBO	Università di Bologna
UNJu	Universidad Nacional de Jujuy
UPorto	Universidade do Porto
URV	Universitat Rovira i Virgili
UTALCA	Universidad de Talca
FTP	Formación Técnico Profesional

RESUMEN EJECUTIVO

Introducción

En las últimas décadas, el contexto de la educación superior a nivel mundial ha cambiado y mucho más luego de la pandemia. No sólo ha aumentado el número de estudiantes, también cambiaron sus perfiles.

Actualmente el estudiantado se compone tanto de perfiles tradicionales como no tradicionales, incluyendo adultos que trabajan, estudiantes a medio tiempo, estudiantes internacionales, gente que retoma la educación superior y personas migrantes. Incluso, muchas veces las categorías se superponen. Todos estos grupos tienen distintas motivaciones y necesidades de aprendizaje. Es evidente que el estudiante tradicional de educación superior será solo un tipo entre muchos otros perfiles estudiantiles.

Las dificultades para atravesar la necesaria transformación de la educación superior pueden explicarse por dos razones principales. Por un lado, las prácticas académicas que han existido por siglos han sido creadas bajo rígidas estructuras institucionales y curriculares, con muy poca capacidad de adaptación a un contexto cambiante. Por otro lado, existen dificultades para coordinar las estructuras de gobierno de la educación superior con los diferentes ministerios y agencias a cargo de regular las ofertas de formación.

Este estado de la educación superior en muchos países ha favorecido la fragmentación de los sistemas y ha contribuido a aumentar la inequidad entre los estudiantes, escenario que se profundizó durante la pandemia. Asimismo, los niveles de desempleo de los graduados han afectado a los jóvenes y, en particular, a las mujeres.

La educación superior debe desempeñar un papel clave en la provisión de habilidades y calificaciones que preparen a los graduados para el nuevo mundo. Esto implica repensar el aprendizaje y reorganizar la enseñanza. Estas son, entonces, las dos condiciones previas: reorganizar la enseñanza, que significa enfocarse en una mayor flexibilidad curricular. Segundo, e incluso más importante, repensar el aprendizaje, que significa ubicar al estudiante como protagonista de las necesidades actuales y futuras de la fuerza de trabajo y de la sociedad.

El proyecto *Vita Global —Erasmus + Capacity Building in Higher Education (2018-2022)*— exploró lo que para muchos es el mejor modo de colaborar con este propósito: promover programas de estudios internacionales organizados en módulos. La Modularización, en este sentido, es una forma de diseño curricular en educación superior que mejor permite: a) ampliar el espectro de influencia de la universidad; b) centrarse en los aprendizajes y en "quienes aprenden"; y c) internacionalizar el currículum en el creciente contexto global de la educación superior.

Organizando el aprendizaje: los estudiantes en el centro

Los estudiantes del siglo XXI cuentan con más fuentes de aprendizaje a su disposición que los profesores de una institución de educación superior. La enseñanza y el aprendizaje a menudo se presentan y se consideran como si fueran dos caras de una misma moneda. Abandonar esta perspectiva de correlación biunívoca nos permitirá entablar una discusión sobre qué enseñar y qué aprender.

Los alumnos tienen una amplia gama de fuentes de conocimiento a disposición, que utilizan constantemente y que complementan, o incluso reemplazan, con aquello que aprenden en clase. Estas fuentes suelen ser más eficaces que cualquier método de enseñanza formal.

La enseñanza es una de las fuentes necesarias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y puede resultar crucial en una construcción adecuada de aprendizaje centrado en el estudiante. Aumentar su motivación, su rigor y su autodisciplina debe continuar siendo un objetivo esencial de los docentes y de cualquier reforma de la educación superior.

Un modo diferente de comprender el proceso de aprendizaje debe conducir hacia el replanteamiento general de la organización curricular. Es posible integrar los requisitos académicos con los del mercado laboral, pues hay determinado tipo de aprendizajes que resultan importantes para ambos. Los conocimientos a adquirir por los estudiantes deben combinar cierto grado de generalidad y especificidad. Esta combinación permite a los egresados aplicar los conocimientos en el ámbito laboral y, en simultáneo, ser versátiles, innovadores y adaptables a nuevas demandas laborales, por contar con una base de conocimientos relativamente amplia.

Bajo este enfoque, no todos los cursos juegan el mismo papel ni se encuentran en la misma posición. Algunos cursos estarán más orientados a la adquisición de competencias, mientras que otros a la adquisición de habilidades.

Dentro de este marco, existe una herramienta que puede ser usada para estructurar y flexibilizar la relación enseñanza/aprendizaje: los "módulos" o unidades de aprendizaje pueden integrarse a una variedad de currículos, ayudar en el diseño de programas de estudio e, incluso, convertirse en oportunidades de aprendizaje autónomo.

Organizando la enseñanza: la flexibilización del currículo en ES

La flexibilización curricular ha sido objeto de considerable atención en los últimos años. Pareciera que los Trayectos Flexibles de Aprendizaje (FLP), un área de política que está ganando terreno en el campo del aprendizaje permanente, proporcionan claras ventajas en el proceso de aprendizaje. El tema ha sido estudiado por diferentes académicos, organizaciones y expertos internacionales como un medio posible para resolver muchos de los problemas que plantean los individuos, la industria y la sociedad con respecto a la educación superior. En teoría, los FLP en educación superior deberían facilitar la equidad y la mayor empleabilidad en la realidad actual, caracterizada por desajustes de habilidades y acceso limitado a los sistemas de educación superior.

Con la idea de FLP se hace referencia a ofertas educativas articuladas, transferibles, reconocibles, permeables y múltiples a partir de un currículo que supera la rigidez y la linealidad; lo que lleva a pensar en nuevas formas de concebir la relación entre enseñanza y aprendizaje, y sus vínculos con las necesidades individuales y sociales. Este nuevo enfoque de la flexibilidad curricular enriquece la experiencia más tradicional de planes de estudio flexibles, por ejemplo, al acotar la brecha entre la formación profesional y la educación superior, o mediante la promoción de programas de aprendizaje basados en el trabajo, oportunidades de desarrollo profesional continuo, microcredenciales e insignias, así como otros modos de estudio flexibles como el aprendizaje abierto o a distancia.

La modularización es una de las formas de organizar varias ofertas de formación, lo que puede dar lugar a un sistema flexible de educación superior en el contexto actual. Se basa en el principio de dividir un plan de estudios en pequeñas unidades discretas que son independientes, no secuenciales y, por lo general, de corta duración, que pueden integrarse en una variedad de planes de estudio diferentes de una o más instituciones.

El diseño por módulos puede ofrecer a los estudiantes mayor autonomía en la construcción de un programa de estudio y un amplio rango de puertas de entrada y puntos de salida de la educación superior. La modularización puede acercar mejor un plan de estudios a las necesidades de los estudiantes, trasladando el diseño curricular desde lo que las universidades pretenden ofrecer (el lado de la oferta) hacia lo que los estudiantes y sus empleadores identifican que necesitan (el lado de la demanda).

La verdadera esencia de la modularización radica en el hecho de que los estudiantes están en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto exige, por un lado, un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes participen activamente del proceso de construcción del conocimiento y, por el otro, un cambio en el rol del docente, de transmisor del conocimiento a guía y facilitador del aprendizaje para los estudiantes.

La modularización de los currículos ofrece ventajas para estudiantes, docentes e instituciones. Para los estudiantes, puede permitir flexibilidad, elección, acceso y movilidad. Para los docentes, puede habilitar nuevas y amplias vías de colaboración, en particular en el marco internacional. Para las instituciones, puede favorecer una mejor respuesta a las necesidades de los empleadores, expandir los mercados de estudiantes, desarrollar usos más eficientes de los recursos y aumentar las oportunidades para la amplitud de los planes de estudio. La naturaleza autónoma de los módulos posibilita que se puedan programar y diseñar colaborativamente entre varios profesores, cada uno aportando desde su propia especialidad.

Sin embargo, la crítica a la modularización se basa en diferentes argumentos. Uno es la fragmentación de la experiencia educativa. Esta crítica ideológica y epistemológica considera a la modularización en la educación superior como una mercantilización de "paquetes" de conocimiento fácilmente olvidables, así como la pérdida de unidad en los saberes de la materia. Otros puntos de vista focalizan en la pérdida del conocimiento teórico general a favor del conocimiento específico, sólo aplicable a tareas práctico-profesionales. Otras miradas destacan el impacto anímico en el personal docente debido al aumento de la carga de trabajo, especialmente como resultado de la heterogeneidad estudiantil. Incluso, hay opiniones que consideran que este tipo de organización curricular puede funcionar mejor en programas de formación cortos y en disciplinas específicas.

El diseño de cursos por módulos a partir de la debida consideración de algunos factores y su adecuada implementación tendrán el potencial de abordar y dar respuesta a estas preocupaciones, mientras se conservan todas las ventajas propias de la modularización. En este sentido, las habilidades para aprender a aprender deben enseñarse antes de que los estudiantes inicien sus cursos por módulos. Asimismo, el diseño del curso debe conceder momentos para su adecuada revisión; los módulos deben diseñarse específicamente para integrar la teoría y desarrollar habilidades de resolución de problemas. Es clave la evaluación utilizada con módulos y se debe ofrecer orientación a los maestros; la misma debe integrar módulos sueltos en un todo significativo y esforzarse por evidenciar su consistencia para la puesta en práctica de las habilidades adquiridas. Antes de que se lleve a cabo la evaluación sumativa, se deben considerar también las formas de garantizar una planificación adecuada del tiempo tanto para la práctica, como para la retroalimentación.

Un tema de considerable interés, en la actualidad, son las microcredenciales, un formato de cualificación que certifica pequeñas porciones de formación de muy diversa índole; aunque, en esencia, no se las puede considerar unidades de aprendizaje acumulables de la misma forma que los módulos en un programa más extenso. El reconocimiento de los resultados del aprendizaje mediante microcredenciales puede variar desde la formación técnico-profesional hasta la formación de posgrado o, incluso, como formación continua. Dado que en el caso de las microcredenciales el volumen de aprendizaje es menor al de una titulación tradicional, este formato no puede alcanzar objetivos similares a otras ofertas de formación de largo plazo, como puede ser respecto al pensamiento crítico o la formación básica. Su capacidad acumulable dependerá de la decisión a priori por parte de la institución de educación superior, sobre sus programas modularizados y sobre la posibilidad de ofrecer módulos como certificaciones independientes, bajo la forma de microcredenciales.

Organizando la certificación de ofertas flexibles

El avance en la flexibilización de los trayectos formativos es resultado de un esfuerzo de continua confrontación con las regulaciones nacionales en los sistemas de educación superior. Mientras que una mayoría de países ya han introducido modos flexibles de ejecución de programas y otros han logrado adoptar marcos de políticas, instrumentos y medidas específicas en esta materia, solo un número limitado de países cuenta con una regulación nacional adecuada al respecto. En muchos casos, la calidad y la validación de dichos modos de presentación de programas de estudio sigue representando un desafío.

A nivel nacional e internacional se pueden generar incentivos a través de líneas de financiación adicionales, sin embargo, esto no siempre es suficiente. Los cambios en los esquemas de aprendizaje y enseñanza dependen de una combinación correcta de orientación *top-down* (de arriba hacia abajo) y apoyo estructural, al igual que de dinámicas *bottom-up* (de abajo hacia arriba).

Aunque existe legislación nacional que permite la provisión de microcredenciales en varios países, solo unos pocos cuentan con regulaciones específicas. La responsabilidad principal del aseguramiento de la calidad de las microcredenciales debería permanecer en las instituciones de educación superior, mientras que el aseguramiento externo de la calidad debería centrarse en el enfoque institucional de las microcredenciales y en su explícita inclusión en los procesos internos ya existentes. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sugerido, por ejemplo, que las instituciones de educación superior en Europa indiquen claramente los resultados de aprendizaje, los créditos obtenidos y el marco de cualificaciones para cada microcredencial, permitiendo el uso de credenciales digitales para facilitar la portabilidad, la transparencia, la confiabilidad de la información y la verificación de la autenticidad.

Fortalezas, límites y desafíos de la modularización: las voces de los actores. ¿Una definición clara y compartida?

No existen definiciones compartidas de la modularización y la flexibilización. Cada definición depende de cómo esas palabras son traducidas a los idiomas locales y de cómo se aplican, incluso dentro de un mismo país. Depende también de la historia de cada sistema y de sus orígenes.

En los últimos tiempos, estos conceptos han aparecido como un requisito o una motivación externa. . En Europa, surgieron de los objetivos marcados por el EEES. En otras regiones, estos conceptos han sido impulsados por la necesidad de una mayor internacionalización. Curiosamente, cuando la flexibilización de los programas aparece como una prioridad del gobierno, las instituciones de educación superior deben esforzarse más para obtener el apoyo financiero necesario para la internacionalización o el desarrollo curricular.

Si bien la internacionalización no necesariamente es la causa de la flexibilidad curricular, ésta última puede favorecerse a partir de la primera. Pensar en “módulos” puede ser parte de un lenguaje internacional común que permita la articulación de programas entre países. Dicho esto, la internacionalización puede agregar mayor complejidad al proceso, ya que requiere flexibilización en sistemas de educación superior tradicionalmente rígidos. La presión que se origina en el inicio del proceso se reproduce de arriba hacia abajo y recae sobre el trabajo de los docentes, quienes deben lidiar con rígidas estructuras legales e institucionales.

Propósitos y usos de la flexibilización y la modularización

La organización curricular en módulos como forma de responder a las cambiantes demandas externas suele ser mejor aplicada en determinados campos de formación, niveles o modalidades. En el nivel de pregrado, la modularización se puede aplicar mejor en áreas disciplinarias específicas, donde predomina la práctica. En los campos de conocimiento básico resulta casi imposible hacerlo, debido a la gran cantidad de requisitos que tienen muchos programas universitarios. Puede ser más adecuado en el posgrado o en el aprendizaje continuo, o para programas innovadores con enfoques transdisciplinarios.

La flexibilidad a través de módulos es necesaria para la internacionalización, por su utilidad en programas de cooperación mundial, como los de doble titulación o conjuntos, principalmente en el nivel de posgrado. Esto lo han confirmado los responsables de la internacionalización de las IES de aquellos países a los que se dirige Vita Global.

Los programas diseñados por módulos aún están lejos de incorporar microcredenciales. La certificación por módulos individuales aún no está contemplada a nivel de la política pública en ninguno de los países a los que se ha dirigido Vita Global. Si bien este es un tema en debate en el marco de la Unión Europea, los participantes de los grupos focales han reconocido que están lejos de lograr ese propósito.

La flexibilización y la modularización aún no han sido procesos ampliamente valorados como formas de lograr nuevos enfoques en el aprendizaje y la enseñanza. En la mayoría de los casos, la internacionalización y las demandas externas se han identificado como los principales impulsores de la flexibilidad y la modularización, al menos en los países participantes de Vita Global.

Condiciones para la flexibilización y la modularización

Una condición clave para la flexibilidad curricular es la previsión. Para ello, en la etapa inicial de diseño se debe programar, o al menos prever, un modelo de currículo flexible (especialmente cuando esté organizado en módulos). La experiencia de Vita Global demuestra que una mayor flexibilidad es más difícil de lograr en programas que ya están en marcha y que fueron creados con un carácter lineal.

Es posible que los estudiantes no estén preparados para tomar decisiones y algunos pueden considerar que la rigidez es mejor. Un currículo flexible crea variedad de opciones y caminos y depende de la curiosidad del estudiante. Ofrecer demasiadas opciones podría resultar confuso para muchos. Como tal, la flexibilidad debe ir acompañada de información y orientación: los estudiantes deben saber cuándo se les pedirá que tomen decisiones sobre su ruta de aprendizaje. En este sentido, la flexibilización podría aplicarse más fácilmente en las etapas avanzadas de un programa y no tanto al comienzo. Durante los primeros años, la existencia de una variedad de opciones puede incluso perturbar la dinámica de los grupos de una clase, un aspecto importante para la socialización.

La formación del personal docente y administrativo también es clave en este proceso. Aumentar la flexibilidad implica una mayor capacidad de adaptación para lo cual los implicados deben estar convencidos de lo que están haciendo. Es importante transmitir no solo el “cómo” sino también el “por qué” de la flexibilización: para la empleabilidad y la internacionalización, para evitar el abandono y para satisfacer los intereses de los estudiantes.

Lamentablemente, estos cambios en la organización del currículo no suelen tener impacto en la enseñanza. El enfoque centrado en el estudiante parece tomar una dirección más ligada al campo de la formación orientada a la práctica.

Política pública: los obstáculos de la flexibilidad

Para desarrollar los FLP es necesario revisar la normativa relacionada con el aseguramiento de la calidad y la financiación. Esto no significa que la política pública deba regular en mayor medida los planes de estudio, sino que debe remover los obstáculos existentes para su desarrollo. Hoy en día, la política pública desalienta la flexibilización del currículo universitario.

Las mayores restricciones a la flexibilización aparecen en aquellos programas que deben pasar por procesos de acreditación a través de sus agencias nacionales. La flexibilización requiere frecuentes cambios en los programas de estudio, lo que significa multiplicar los trámites burocráticos que a menudo llevan años.

Cuando las regulaciones nacionales son restrictivas, las mayores posibilidades de flexibilización se encuentran en los márgenes. Se puede aplicar en cursos optativos, aunque esto implique agregar horas a la carga de trabajo de un programa de estudios, que en muchos casos ya es alta. En este caso, sería necesaria una reducción de los estándares de acreditación, ya que su rigidez muchas veces va en contra de lo que podrían ser trayectorias educativas más diversas y flexibles de los estudiantes. Asimismo, las titulaciones no oficiales, el autoaprendizaje y el aprendizaje permanente son otros ejemplos en los que los estudiantes pueden experimentar con la flexibilidad curricular, aunque existan marcos normativos a los que ajustarse.

Las agencias de aseguramiento de la calidad deberían facilitar una validación de módulos comunes en diferentes países, incluso cuando estos formen parte de diferentes programas que titulan. Los responsables de la internacionalización generalmente acuerdan que la modularización facilita la internacionalización. Sin embargo, la movilidad académica continúa siendo excepcional, dependiendo de la creatividad y la imaginación para encontrar atajos en la rigidez normativa.

Se invita a los sistemas nacionales de educación superior, en su mayoría inflexibles, a introducir cada vez más flexibilidad a sus estructuras, de acuerdo con las tendencias regionales y globales. Si bien hay organismos que han avanzado e implementado algunas modificaciones, corren el riesgo de regular la flexibilidad de tal manera que su aplicación termine tornándose inflexible.

El nivel institucional: ¿Están dispuestas las instituciones a crear programas cada vez más flexibles?

Muchas veces los profesores se resisten a la flexibilización curricular, contrariamente a un supuesto acuerdo desde su discurso sobre la necesidad de ofrecer más posibilidades a los estudiantes. Esto se debe a cierto temor a resignar parte de los contenidos de sus cursos a la reforma curricular, aun cuando estos fueran redundantes o resultaren obsoletos. Instituciones con fuerte tradición en algunas disciplinas son también responsables de imponer limitaciones a la flexibilidad curricular, aun cuando corresponda y fuera necesaria.

Las decisiones sobre la flexibilidad curricular no deben recaer exclusivamente en el cuerpo docente o en docentes individuales; más bien, el problema debe ser tratado en las agendas políticas e institucionales y debe ser discutido con las autoridades y los colectivos de docentes y estudiantes. La reforma curricular

produce tensiones y la dirección institucional debe encargarse de resolverlas. Además, es importante la gradualidad y el cambio lento cuando se trata de flexibilizar el currículo. De este modo y con el pasar del tiempo se puede generar confianza entre el personal docente y los estudiantes.

A veces, las oportunidades de flexibilidad están impulsadas por unidades internacionales, con incentivos provenientes de programas de internacionalización. La experiencia Vita Global sugiere que las instituciones deben fomentar nuevas iniciativas internacionales mientras transmiten a los docentes que el cambio hacia la flexibilización es necesario.

Ventajas y desafíos de la modularización

Si las universidades no ofrecen lo que sus estudiantes necesitan y que, a veces, solicitan con entusiasmo, lo buscarán y encontrarán en otra parte. Es fundamental establecer un horizonte de flexibilidad basado en los estudiantes, más allá de las estructuras tradicionales que acarrean las instituciones y los docentes.

La pandemia fue una gran aliada de la flexibilización. Obligó a muchos a usar nuevos recursos y tecnologías, y a resolver problemas de la enseñanza que usualmente colisionan con las limitaciones burocráticas. Pareciera que la pregunta ya no es más si hacerlo, sino cómo. Y esto requiere de la colaboración y la generosidad de las instituciones y los profesores.

Es necesario considerar el grado de madurez de los estudiantes y la diversidad de sus perfiles, pues la flexibilidad curricular puede ser una ventaja, pero no para todos. Se debe nutrir a los estudiantes con capacidad de autogestión y autonomía. Muchos estudiantes pueden no poseer estas cualidades. La gestión de la flexibilidad a nivel institucional es clave en términos de apoyo y formación docente.

La flexibilización para los docentes es un desafío. Requiere adaptación y consume mucho tiempo, sobre todo cuando no se comunican bien sus propósitos. Los profesores se sienten desalentados, ya que la mayoría de las estructuras institucionales no los apoyan. Si estos problemas se resuelven institucionalmente, la flexibilización se convertirá en una práctica cotidiana.

Conclusiones

Los currículos de educación superior basados en módulos ofrecieron desafíos y oportunidades particulares para el proyecto Vita Global y para una discusión política más amplia. El proyecto Vita Global destaca seis fortalezas potenciales de un plan de estudios organizado en módulos:

- Puede ser útil a una gran variedad de propósitos y reducir la brecha entre la díada enseñanza-aprendizaje de carácter académico y la de carácter profesional.

- Se puede utilizar para construir procesos de formación diferentes, que conduzcan a titulaciones o certificaciones variables y pertinentes.

- Se puede internacionalizar fácilmente tanto desde la perspectiva de los profesores como de los estudiantes. Esto resulta extremadamente importante, en particular en la era post-Covid19.

- Al nivel de las maestrías, en particular, los módulos pueden permitir el establecimiento de programas que sean ofrecidos en su totalidad o “a la carta”, lo que permite a los estudiantes avanzar con uno o más módulos a la vez.

- Los módulos pueden ayudar a promover la enseñanza en equipo y los profesores pueden utilizarlos para ampliar y profundizar sus conocimientos en áreas específicas de los temas a enseñar. Cuando se desarrollan a nivel internacional o interdisciplinario, permiten a los docentes aprender de sus compañeros de trabajo. Los módulos organizados a nivel internacional, en un esfuerzo cooperativo, pueden recrear la comunidad de estudiantes y profesores unidos en el proceso de aprendizaje.

El desafío de este enfoque radica en ubicar “unidades de aprendizaje” bajo un marco coherente en términos de currículum académico y organización institucional. La mejor manera de enfrentar este desafío es mediante un esfuerzo colaborativo entre profesores y las IES.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el contexto de la educación superior a nivel mundial ha cambiado y luego de la pandemia mucho más. No solo ha aumentado el número de estudiantes; también cambiaron sus perfiles.

Actualmente, el estudiantado de educación superior en el mundo se compone tanto de perfiles tradicionales como no tradicionales, e incluye adultos que trabajan, estudiantes a medio tiempo, estudiantes internacionales, gente que retoma la educación superior luego de mucho tiempo, así como personas migrantes. Incluso, estas categorías muchas veces se superponen. Todos estos grupos tienen distintas motivaciones y necesidades de aprendizaje. El estudiante tradicional de la educación superior es solo un tipo entre muchos otros perfiles estudiantiles.

Como consecuencia de este nuevo escenario y con el estímulo de organizaciones internacionales preocupadas por el futuro de la educación superior en un mundo cada vez más global, muchas instituciones de educación superior han comenzado a responder a estas diversas necesidades reorganizando sus ofertas de enseñanza. Sin embargo, estas transformaciones tienden a ocurrir a pequeña escala y aparecen algo desorganizadas, con poca articulación entre ofertas y poca claridad sobre el reconocimiento de las competencias y las habilidades adquiridas. En algunos casos, las nuevas e innovadoras ofertas educativas resultan limitadas, con muy pocas posibilidades de continuar los estudios y en una gran variedad en cuanto a propósitos y calidad.

Las dificultades para enfrentar una necesaria transformación de la educación superior pueden explicarse por dos razones principales. Por un lado, las prácticas académicas que han existido por siglos se crearon bajo rígidas estructuras institucionales y curriculares, con muy poca capacidad de adaptación a un contexto cambiante. Por otro lado, existen dificultades para coordinar las estructuras de gobierno de la educación superior con los diferentes ministerios y agencias a cargo de regular las ofertas de formación. Además, en muchos países, las reformas de la gobernanza en las últimas décadas han favorecido la competencia entre las instituciones, más que su colaboración, y la innovación educativa se ha visto obstaculizada por fuertes diferencias entre las culturas institucionales.

El mencionado estado de la educación superior en muchos países ha favorecido a la fragmentación de los sistemas y ha contribuido a aumentar la inequidad entre los estudiantes, situación que se profundizó durante la pandemia. El cierre de las escuelas afectó a más del 80% de la población estudiantil mundial y, en el nivel de la educación superior, casi 220 millones de estudiantes postsecundarios vieron interrumpidos o significativamente detenidos sus estudios debido al COVID-19. Esto es más del 90% de la población total de educación superior, con un efecto más pronunciado en los estudiantes de bajos ingresos (Banco Mundial, 2020). Algunas instituciones estaban bien preparadas para ofrecer educación a distancia en línea, mientras que otras presentaban un escenario antagónico y no contaban con capacidades para mitigar las consecuencias del COVID-19 (OEI, 2022). De acuerdo con los datos de la OCDE (2021), los niveles de desempleo de graduados han afectado a la gente joven y, en particular, a las mujeres. La tasa de desempleo total en los países de la OCDE aumentó del 5,3% en febrero de 2020 al 8,7% en mayo de 2020 para los jóvenes (entre 15 y 24 años) y del 11,2% al 18,7% en las mujeres, para el mismo período.

Muchos especialistas y organizaciones acuerdan que los Trayectos de Aprendizaje Flexibles o FLP (*Flexible Learning Pathways*, por sus siglas en inglés) en los sistemas de educación superior podrían desempeñar un papel importante en el apoyo a estudiantes diversos en este contexto tan complejo. Ya sea que los estudiantes ingresen, avancen, abandonen o regresen a la educación superior, cuanto más flexibles sean las vías de aprendizaje, más probable es que los sistemas de educación puedan adaptarse al cambio y a los nuevos desafíos (Martin 2020). Varias iniciativas se han centrado en el desarrollo de estos caminos y han buscado enfoques innovadores para organizar planes de estudio que den respuesta a los desafíos actuales.

La educación superior debe desempeñar un papel clave en la provisión de habilidades y calificaciones que preparen a los graduados para el empleo. A la luz de la pandemia, se debe reforzar esta función. Esto requiere que las Instituciones de Educación Superior (IES) y los empleadores articulen esfuerzos en la creación de sistemas de formación que hagan foco en el desarrollo de habilidades. Existen por lo menos dos condiciones previas para lograr este propósito, que implican una ruptura con enfoques tradicionales con siglos de arraigo. Por un lado, el desafío es reorganizar la enseñanza, a partir de un enfoque de mayor flexibilidad. Por otro lado, e incluso más importante, debemos repensar el aprendizaje, ubicando al estudiante como protagonista de las necesidades actuales y futuras de la fuerza de trabajo y de la sociedad. Como concluyeron Martin y Godonoga (2020), se necesita más investigación para comprender cómo las políticas para los FLP funcionan como una totalidad y para aprender cómo estos instrumentos se traducen en prácticas institucionales, interactuando con las prioridades de las IES y sus culturas organizacionales.

Es en este marco que el proyecto Vita Global (2018-2022), financiado por la Unión Europea bajo el programa *Erasmus+* y coordinado por la Universidad Rovira i Virgili y OBREAL Global, ha preparado este estudio y ha desarrollado un informe ejecutivo para la dimensión política, con el objetivo de contribuir con nuevas perspectivas a la discusión sobre la prestación de ofertas de educación superior más flexibles y eficaces.

Durante el diseño del proyecto, se asumió que la mejor manera de colaborar era mediante la promoción de programas organizados en módulos internacionales co-construidos. La *modularización*, en este sentido, es una forma de diseño del currículo en educación superior que permite en mayor medida: a) ampliar el espectro de influencia de la universidad; b) centrarse en los aprendizajes y en "quienes aprenden"; y c) comprometerse con la internacionalización del currículum en un creciente contexto global de la educación superior.

Vita Global, proyecto que conecta universidades con diferentes misiones y capacidades en diversos países y regiones (Europa, América del Sur, Sudáfrica y el Cáucaso), se basa en el desarrollo de módulos de estudio colaborativos en el sector de la viticultura y la enología, con el fin último de internacionalizar y flexibilizar los programas de estudio y volverlos más relevantes a nivel local. Si bien el proyecto cuenta con una fuerte dimensión académico - práctica, también se ha posicionado como un punto de partida para explicar conceptualizaciones como las de "modularización" e "internacionalización de los currículos" y sus aplicaciones en diferentes campos de la formación profesional y los sistemas de educación superior. Este enfoque desentraña los implícitos y tradicionales modelos de relación entre la enseñanza y el aprendizaje, un aspecto que se ha vuelto central para cualquier análisis de la flexibilidad curricular y que ha sido abordado en la primera parte de este informe.

Vita Global también ha establecido lineamientos para analizar las experiencias de modularización en diferentes sistemas de educación superior alrededor del mundo. Sobre esta base, la segunda parte del informe muestra la voz de los actores involucrados en el proyecto, en particular de nueve países. Más adelante, se realiza una revisión de la experiencia en el proyecto, identificando nuevas prácticas, pero también problemas y riesgos que surgen en los procesos de diseño de los currículos modularizados, como medio de aseguramiento de los FLP en la educación superior. En este sentido, se ofrecen observaciones y recomendaciones sobre la mejor manera de abordar y vincular los conceptos de modularización, flexibilización e internacionalización del aprendizaje en el futuro.

ORGANIZANDO EL APRENDIZAJE: LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO

El problema: ¿Qué tipo de enseñanza para qué tipo de aprendizaje?

La flexibilización del currículo no puede pensarse separadamente del aprendizaje significativo y esto implica pasar de una perspectiva centrada en el docente y en la enseñanza, a una enfocada en el proceso de aprendizaje con los estudiantes como protagonistas. Hoy, es crucial incorporar a cualquier propuesta de cambio la idea de que los estudiantes del siglo XXI no aprenden exclusivamente ni de sus profesores ni de la IES en la que estudian. La enseñanza y el aprendizaje a menudo se presentan y se consideran como si fueran dos caras de una misma moneda. Abandonar esta perspectiva de correlación biunívoca permitirá entablar una discusión sobre qué tipo de enseñanza para qué tipo de aprendizaje.

"El papel de un maestro ya no puede ser considerado como el de un proveedor monopólico del conocimiento."

Cualquiera sea la respuesta a la pregunta inicial, es necesario aceptar una premisa: el papel de un maestro ya no puede ser considerado como el de un proveedor monopólico del conocimiento. Los estudiantes disponen de una amplia gama de fuentes de conocimiento que utilizan constantemente y que complementan, o incluso reemplazan, aquello que aprenden en clase, las que a menudo son más eficaces que cualquier método de enseñanza formal.

El problema con la organización tradicional de los planes de estudio que conduce a las titulaciones académicas es que los docentes son, en un sentido corporativo, quienes deciden qué se debe enseñar y cómo. Durante siglos, en la mayoría de las universidades continentales europeas, el foco ha estado puesto en la docencia y los principales actores han sido los profesores. Ellos eran los que decidían qué había que aprender, qué había que enseñar y cómo —concretamente, a través de lecciones y el estudio de manuales de texto.

En las últimas décadas, esta concepción fue puesta en cuestión a partir de la distinción entre cursos "obligatorios" y cursos "opcionales", la introducción de sistemas de créditos, el énfasis en diferentes competencias y la progresiva disociación entre los títulos académicos y los títulos "oficiales" profesionalizantes. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que la corporación de profesores es notablemente consistente y logra traducir diferentes medios de enseñanza y aprendizaje en lo que son esencialmente las mismas prácticas académicas. Los cambios estructurales profundos del Proceso de Bolonia, por ejemplo, no condujeron automáticamente a cambios en el aprendizaje. Muchos sistemas adaptaron, con ciertas reservas, su forma de enseñar y aprender a las nuevas reglas, pero sin cambios ni efectos profundos (Gaebel y Zhang, 2018).

Una aproximación para repensar el aprendizaje para la organización de la enseñanza

Un nuevo enfoque debería tomar como punto de partida una idea muy simple que está significativamente ausente en la mayoría de la literatura sobre el tema: los estudiantes no aprenden porque se les enseña; aprenden porque (y si) estudian. Sumado a esto, los alumnos que aprenden más lo hacen porque aplican mayores esfuerzos en el estudio de los diferentes materiales que tienen a su disposición, proporcionados o no por los profesores. Asimismo, los estudiantes que trabajan más lo hacen porque tienen mayores motivaciones, derivadas del propio contexto o intrínsecamente impulsadas por éste. La enseñanza es una de las fuentes para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y resulta crucial para el desarrollo de una apropiada estructura de aprendizaje centrada en el estudiante. Aumentar la motivación, el rigor y la autodisciplina debe continuar siendo un objetivo esencial de los docentes y de cualquier reforma de la educación superior (Klemenčič et al., 2020; ESU 2020).

Esta forma diferente de entender el proceso de aprendizaje debería conducir a un replanteamiento general de la organización de los currículos y suscitar nuevas preguntas. Por ejemplo, ¿qué deberían aprender los estudiantes a lo largo de un amplio plan de estudios? Se suele asumir que "excelencia", en términos de estándares académicos, y "utilidad", en términos de requisitos del mercado de trabajo, son entre sí conceptos contradictorios. ¿No es esta aparente contradicción el resultado de una visión relativamente miope de ambas afirmaciones (los estándares académicos se conciben simplemente como conocimientos específicos que los profesores consideran necesario que se deben adquirir y los requisitos del mercado laboral se conciben como las condiciones específicas para un trabajo en particular)? ¿No es cierto que la capacidad de innovar, el aprender-a-aprender, la producción de conocimiento y la resolución de problemas son capacidades necesarias para ambas perspectivas? Por otro lado, a menudo sucede que las influencias externas del mercado simplemente no favorecen la flexibilidad de las trayectorias de estudio, sino que más bien fortalecen las visiones corporativistas de la academia y su relación lineal con ciertos puestos de trabajo.

Suponiendo que los estudiantes normalmente permanecen matriculados en las IES por un período de tiempo relativamente largo (de tres a cinco años o más), un nuevo enfoque del aprendizaje debería ofrecer una respuesta a dos preguntas: ¿Qué deben aprender los estudiantes de las IES durante este largo período de tiempo? y ¿cómo, durante ese tiempo, debe estar organizada la actividad docente para contribuir con este proceso de aprendizaje?

Las siguientes cuatro ideas pueden representar las bases para un acuerdo sobre qué esperar de los graduados de las IES, abarcando los requisitos tanto de calidad académica como del mercado laboral.

- El nivel de conocimiento en la educación superior debe ser más profundo que el que predomina en la educación secundaria.
- Los conocimientos a adquirir por los estudiantes deben combinar algún grado de generalidad como de especificidad.
- Esta combinación es la que permite a los egresados: a) poder aplicar en el ámbito del trabajo los conocimientos específicos adquiridos y b) ser innovadores, versátiles y adaptables a las nuevas demandas laborales, ya que cuentan con una base de conocimientos relativamente amplia.
- La adquisición de conocimientos, sin embargo, no es suficiente: los alumnos deben asimilar la necesidad y el deseo de aprender a lo largo de su vida.

Bajo este enfoque, no todos los cursos (en el sentido de unidades de enseñanza prediseñadas) deberán jugar el mismo papel ni contar con las mismas posibilidades de desarrollo. Si bien algunos cursos deben

estar diseñados para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos específicos, otros deben colaborar en la adquisición de una base más amplia de conocimientos; no obstante, ambos deben ser proporcionados por la educación Superior. Esto permitiría a los estudiantes ser versátiles y abiertos a nuevas demandas, y posibilitará diferentes caminos de desarrollo académico y personal. Asimismo, algunos cursos deberían estar más orientados a la adquisición de competencias específicas, mientras que otros deberían centrarse en la adquisición de habilidades y capacidades.

Basados en estos diferentes propósitos, la extensión de los cursos debería variar dependiendo de sus objetivos y contenidos. Sin embargo, en la práctica real de hoy, la duración de los cursos no depende tanto de esas variables, sino de la necesidad de justificar el número de horas de enseñanza que el profesor debe llevar adelante para cumplir con las condiciones de su contrato o nombramiento.

Este es el marco en el que se vuelve relevante la categoría específica de unidades de enseñanza-para-el-aprendizaje: “módulos” o unidades de enseñanza y aprendizaje, que pueden ser integradas en una variedad de currículos y programas de estudio diversos.

Esto conduce necesariamente a la profundización respecto de la otra cara de la cuestión: la discusión actual sobre cómo organizar la enseñanza.

ORGANIZANDO LA ENSEÑANZA: LA FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Trayectos flexibles de aprendizaje (FLP)

La flexibilidad curricular ha sido objeto de interés desde diferentes disciplinas, instituciones y organismos regionales por su potencial para resolver muchos de los problemas actuales, tanto de los individuos como de la sociedad. La literatura reciente da fe de esto y proporciona una serie de recomendaciones.

Según Martin y Godonoga (2020:10), los FLP se definen como los caminos que posibilitan ingresos y reingresos a los sistemas educativos en todas las edades, a partir del reconocimiento, la validación y la acreditación de conocimientos, habilidades y competencias. La definición incluye el reconocimiento de logros previos, que permita a los alumnos realizar la transición a etapas más avanzadas de aprendizaje.

Esto implica que los trayectos no solo sean *flexibles*, sino también *múltiples*, y que estén dirigidos a una diversidad de alumnos y a sus necesidades de aprendizaje. La definición, precisada en la Agenda 2023 de Educación, menciona la necesidad de construir trayectos coherentes y bien articulados en los sistemas de educación, y de jerarquizar el *valor* del *aprendizaje* que tiene lugar por fuera de los límites de la educación formal. Si bien la pandemia por Covid-19 podría tratarse de una crisis temporal, sus efectos se sienten todavía hoy. Esto debería servir como un llamado de atención para que los sistemas de educación superior flexibilicen sus vías de acceso y transferencia, y garanticen la provisión de modalidades educativas flexibles que sirvan a una población estudiantil diversificada (Martin y Furby, 2020).

Desde una perspectiva similar, la Comisión Europea (2015) introdujo el concepto de "trayectorias educativas flexibles" y las definió como "medidas para implementar *regímenes flexibles* en los programas de estudio y posibilitar que los logros educativos previos de los estudiantes sean más ampliamente *reconocidos* dentro de la educación superior. Esto permite a los estudiantes una transferencia más sencilla entre instituciones y programas de estudio, ya que se pueden utilizar los avances anteriores" (las cursivas son de los autores). Aquí, además de la definición expuesta, se incluye la idea de *reconocimiento* por *transferencias*.

El concepto de *transferibilidad*, frecuentemente se utiliza de manera intercambiable con el de *permeabilidad*. Este último refiere a la capacidad de los sistemas de educación y formación para permitir el acceso y la movilidad de los estudiantes por diferentes trayectos (programas, niveles) y sistemas, y la validación de los resultados de aprendizaje adquiridos en otro sistema o en un entorno no formal o informal (CEDEFOP, 2014:193).

Toda acción coordinada y bien gestionada de reconocimiento implica la necesidad de definir una *unidad de medida* como parte de una política pública a nivel nacional o regional. En este sentido, los FLP se deben considerar como partes de un sistema nacional que admita todas las titulaciones y que asegure la *articulación y transferencia de créditos* a nivel de los ciclos, programas, cursos o cualquier otra modalidad en la que se organicen las ofertas educativas. La *articulación* se refiere a "los vínculos horizontales y verticales entre

instituciones, programas y niveles en un sistema, y a la *movilidad* de estudiantes entre estas instituciones, programas y niveles" (Mohamedbhai, 2013, 32) (las cursivas son nuestras). Por lo tanto, tener la flexibilidad para movilizarse entre diferentes programas de estudio e instituciones mientras se recibe orientación en este proceso, puede ayudar a los estudiantes a avanzar en los niveles educativos y, por consiguiente, a obtener mejores resultados tanto a corto como a largo plazo. Desde esta perspectiva, los FLP también implican *terminar con la rigidez curricular de la educación superior*, que a menudo está plasmada en regulaciones gubernamentales y en políticas institucionales. Esto también implica cambios en las prácticas de las autoridades institucionales y docentes respecto del reconocimiento de los trayectos de aprendizaje o de las unidades formativas, que no necesariamente son parte de los currículos rígidos y lineales de la actualidad (Martin y Godonoga, 2020).

" En definitiva, los FLP refieren a ofertas educativas articulables, transferibles, reconocibles, permeables y múltiples, basadas en un currículo que supera la rigidez y la linealidad, posibilitando nuevas formas de concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, así como sus relaciones con las necesidades individuales y sociales. "

En definitiva, los FLP refieren a ofertas educativas articulables, transferibles, reconocibles, permeables y múltiples, basadas en un currículo que supera la rigidez y la linealidad, posibilitando nuevas formas de concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, así como sus relaciones con las necesidades individuales y sociales. Una vez cumplidas estas condiciones, los FLP proporcionarán importantes ventajas a la realidad actual de los sistemas de educación superior.

Una ventaja de pensar de modo flexible a la formación se relaciona con la *equidad*. Varios puntos de entrada pueden permitir que los estudiantes tradicionalmente desfavorecidos, que a menudo se concentran en segmentos de la educación superior que son de menor prestigio, o aquellos que han suspendido sus estudios por diferentes razones, avancen con más oportunidades para adaptarse a sus circunstancias y necesidades.

Otra ventaja es el aumento de la *empleabilidad*. Idealmente, los FLP favorecen un mayor vínculo entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación. Los profesionales que trabajan tendrían más oportunidades de ingresar a la educación superior para actualizar sus saberes y habilidades; a la vez que los empleadores encontrarían más personas con el conjunto de habilidades necesarias para incorporarse al mercado laboral. Una oferta flexible también puede contribuir a la movilidad en el mercado de trabajo y a la calidad del trabajo, ya que la demanda de habilidades en muchas ocupaciones está cambiando rápidamente.

¿Qué articular y cómo hacerlo?

El nuevo enfoque de la flexibilidad enriquece la experiencia del currículum más tradicional con planes de estudio que permiten a los estudiantes tomar decisiones sobre qué materias estudiar y cómo construir trayectorias de aprendizaje orientadas a cumplir con los resultados de formación correspondientes al título en cuestión; a través, por ejemplo, de experiencias de investigación o de extensión adicional, asignaturas electivas y movilidades internacionales, instancias que pueden ser formalmente reconocidas.

Pensar en FLP, implica considerar diferentes rutas de entrada y vías de transferencia en la educación superior. Una discusión se focaliza en cómo achicar la brecha entre la *Formación en Técnico Profesional (FTP)* y la educación superior. En este sentido, se pueden proporcionar programas preparatorios durante la transición a la educación superior, para ofrecer un mejor apoyo a los candidatos cuya experiencia haya sido en la FTP.

Sin embargo, los caminos hacia la graduación y hacia el empleo también pueden facilitarse a través de programas destinados a mejorar los vínculos entre las IES y el mercado laboral. Estos pueden ser *programas de aprendizaje basados en el trabajo*[1] u oportunidades de desarrollo profesional continuo. Estas opciones pueden ser atractivas para los estudiantes no tradicionales que incluyen, como ya se mencionó, a adultos que trabajan, a estudiantes a tiempo parcial, a estudiantes internacionales, a personas que se reincorporan a la educación superior, a estudiantes con desventajas socioeconómicas y a migrantes. Según Martin y Furiv (2020), Finlandia y el Reino Unido son buenos ejemplos en donde las IES trabajan en estrecha colaboración con las industrias para facilitar trayectos flexibles y eficaces en pos de la graduación y la empleabilidad.

Asimismo, la flexibilidad implica cada vez más el uso de *microcredenciales e insignias digitales*[2] , una tendencia global en crecimiento. Estas se definen como cursos cortos y certificados que los alumnos pueden acumular en el tiempo. Algunas instituciones, ya sea internamente o por convenios con proveedores externos, han desarrollado los Cursos Masivos Abiertos en Línea (*MOOCs*, por sus siglas en inglés) con el propósito de hacer que su oferta en educación superior sea accesible a una amplia variedad de estudiantes alrededor del mundo.

Este fenómeno será específicamente abordado más adelante, dada su creciente expansión y el potencial que tiene para el reconocimiento de unidades individuales de aprendizaje, así como en por su incorporación a programas formativos de mayor duración.

A su vez, el concepto de FLP implica pensar sobre nuevas formas de proporcionar ofertas educativas a través de modalidades de estudio flexibles, como es el caso del *aprendizaje abierto o a distancia*. Combinando la oferta de educación presencial con elementos del aprendizaje a distancia y en línea, las IES podrían brindar trayectos flexibles de aprendizaje a una gama más amplia y diversa de estudiantes, cuyo tiempo puede estar restringido por su trabajo u otros compromisos. La educación a distancia puede ser utilizada para fortalecer el papel de la educación superior en el apoyo al aprendizaje permanente (Martin y Godonoga, 2020).

“ La pregunta sobre cómo flexibilizar y, sobre todo, a través de qué enfoques y herramientas, ha sido un punto de interés clave para el proyecto Vita Global.”

La pregunta sobre cómo flexibilizar y, sobre todo, a través de qué enfoques y herramientas, ha sido un punto de interés clave para el proyecto Vita Global. La *modularización* es una de las formas de organización de la oferta formativa que, en el contexto actual, puede asegurar en mayor medida la implementación de un sistema de educación superior flexible. Este concepto, y su relación con otros tipos de “unidades” individuales de aprendizaje, al igual que su potencial como herramienta para la flexibilización de los trayectos de aprendizaje, se explora en las siguientes secciones.

1. Work-based learning programs
2. Microbadges

Modularización: un caso específico de currículo flexible

Un breve recorrido por la literatura sobre Modularización

De acuerdo con French (2015), la modularización se basa en el principio de dividir un plan de estudios en unidades pequeñas y discretas que resulten independientes, no secuenciales y, por lo general, de corta duración. Cada unidad o módulo puede ser considerada una porción medida de una experiencia de aprendizaje que conduce a una certificación específica, para lo cual se requiere un número particular de unidades o módulos, y cada uno de estos se mide en créditos (Wondifraw, 2019). Los módulos se diferencian de los "cursos tradicionales" en el hecho de que pueden ser integrados dentro de una variedad de planes de estudio diferentes, de una o más instituciones.

Dada esta definición, la *modularización* puede ser considerada como un mecanismo de planificación curricular flexible. Permite una organización de contenidos que enfatice tanto en la capacidad del alumnado para generar un propio camino de aprendizaje, como en la de las instituciones para ofrecer un proceso de aprendizaje asistido, basado en problemas, y no necesariamente construido alrededor de la organización tradicional del conocimiento.

El enfoque curricular modular encuentra sus orígenes en el año 1950 y se basa en la investigación de B. F. Skinner y otros estudiosos del campo, que condujo a la formulación de diferentes principios de enseñanza que más tarde se transformaron en la principal característica de la instrucción basada en programas, como la división de temas en pequeñas etapas, con activa participación de los estudiantes. Más recientemente, ese enfoque con sus adaptaciones ha recibido especial atención en los sistemas de educación de la mayoría de las naciones, particularmente en la educación y formación técnica y profesional, así como en la educación superior (Malik, 2021). French (2015) argumenta que, en contraste con el programa de titulación lineal que comprende una secuenciación de asignaturas, las carreras modularizadas tienden a estar compuestas por unidades autónomas e independientes que pueden iniciarse en diferentes órdenes y acumularse a diferentes velocidades.

Distinto a los diseños curriculares más tradicionales, un diseño por módulos idealmente ofrece mayor grado de autonomía en los alumnos a la hora de construir un programa y un mayor rango de puertas de entrada y salida. La modularización permite el diseño de un currículo que conoce las necesidades de los estudiantes, trasladando lo que las universidades pretenden ofrecer (el lado de la oferta) hacia lo que los estudiantes identifican como lo que quieren (hacia el lado de la demanda). (Ali et al., 2010).

"Por lo tanto, la verdadera esencia de la modularización radica en el hecho de que los estudiantes están en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje"

Por lo tanto, la verdadera esencia de la *modularización* radica en el hecho de que los estudiantes están en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto requiere de un entorno de clase en el que los estudiantes estén activamente comprometidos con los procesos de construcción del conocimiento y de que haya un cambio en el rol del docente: que pase de transmisor del conocimiento a facilitador del aprendizaje para los estudiantes. La *modularización* requiere de un continuo seguimiento y evaluación

del progreso de los estudiantes a lo largo del módulo, en donde el docente es clave. La práctica de una evaluación eficaz y continua permite a los docentes realizar ajustes en base a la evidencia de los resultados. Esto también ayuda a que los estudiantes reciban una devolución sobre su aprendizaje y consejos respecto a lo que pueden mejorar (Wondifraw, 2019).

Sejpal (2013) resume las *características específicas de un módulo*:

- Independiente, autónomo y permite el auto - aprendizaje;
- Contiene objetivos claramente definidos;
- Presenta una secuencia estructurada del conocimiento;
- Utiliza una variedad de medios;
- Implica la participación activa de los estudiantes;
- Precisa del dominio de estrategias de evaluación;
- Puede variar en términos de tamaño y duración.

Los académicos generalmente concuerdan con que los programas de formación modularizados, si se diseñan bajo las formas teóricas descritas anteriormente, presentan muchas ventajas para los estudiantes. Pueden ofrecer flexibilidad, elección, acceso y movilidad. Otro argumento sostiene que las estructuras por módulos pueden ser beneficiosas para las universidades, ya que potencialmente permiten a las instituciones: responder mejor a las necesidades de los empleadores, expandir el mercado estudiantil, desarrollar usos más eficientes de los recursos y aumentar las oportunidades para ampliar el currículum (French, 2015).

Otra ventaja asociada es el establecimiento de metas claramente identificadas, alcanzables dentro de un marco temporal específico. La provisión de unidades de aprendizaje breves e independientes permite a los estudiantes inscribirse en tantas o tan pocas instancias como consideren que pueden manejar al mismo tiempo. Esto puede ser particularmente útil para estudiantes que están empleados o cuyas responsabilidades personales les dejan menos tiempo para comprometerse con el estudio. Dentro de los parámetros de un programa de formación, los estudiantes pueden seleccionar aquellos módulos que resulten más relevantes y omitir aquellos que no sean considerados de su interés o importancia (Cornford, 1997)

Desde la perspectiva de las instituciones, existen importantes ventajas administrativas que derivan de este enfoque. La organización de contenidos y aprendizaje en módulos permite evaluar y asignar créditos por ello, lo que facilita su transferencia. Otra ventaja de este enfoque es el eficiente uso de recursos de los docentes especialistas. La naturaleza autónoma de los módulos significa que estos pueden programarse con más expertos en la materia, cada uno presentando su propia especialidad, mientras que otros docentes/formadores pueden proporcionar una visión teórica general o apoyar a los estudiantes en la articulación de los módulos dentro de un programa más extenso (Cornford, 1997).

En resumen, y en un escenario ideal, las principales ventajas de la modularización en la educación superior son:

- Que el aprendizaje se vuelve más efectivo;
- Que los módulos pueden ser útiles para estudiantes que trabajan y para hacer que el estudio sea más eficiente;
- Que puede permitir a los estudiantes tener control sobre sus experiencias de aprendizaje y proporcionarles mayor responsabilidad;
- Que pueden implementarse a través de una variedad de cronogramas;

- Que los programas por módulos se pueden fácilmente revisar y actualizar reemplazando un módulo por otro, o modificando aspectos dentro de un módulo;

- Que los módulos son económicos de usar: mientras que los costos iniciales de su diseño pueden ser altos, en última instancia, en su implementación son rentables ya que permiten incorporar a muchas escalas económicas.

- Que la provisión por módulos permite a los estudiantes tomar uno o más módulos que sean de su interés sin tener que matricularse a un programa de estudios de forma completa.

Idealmente, la *modularización* debería implicar flexibilidad y autonomía de los alumnos para definir un camino de aprendizaje, pero en la práctica raramente resulta así, al menos en los países examinados por el proyecto Vita Global. Los hallazgos de los *grupos focales* seleccionados para este estudio, que se discutirán más adelante, demuestran que, si bien el Proceso de Bolonia en Europa ha hecho hincapié en la modularización de los programas de estudio, esto rara vez ha sido acompañado por una verdadera flexibilización curricular mediante el enfoque por módulos.

Críticas a la Modularización

Existen también miradas críticas sobre la modularización. Se ha afirmado que la modularización puede generar *fragmentación e incoherencia de la experiencia educativa*, pudiendo debilitar los resultados del aprendizaje, lo que conlleva desafíos epistemológicos, estructurales y pedagógicos. French (2015) cita un trabajo producido por el Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza, en el marco de Proyecto Nacional de Atributos de Graduados (*National GAP*), en el cual se argumenta que el "enfoque de aprendizaje aislado en materias individuales" a través de la modularización "contrasta profundamente con el aprendizaje integrado, el cual es posible con un enfoque de programa completo". Según sugiere el documento, la modularización "conlleva la necesidad de enseñar y evaluar separadamente los componentes del aprendizaje, a menudo excluyendo los resultados de aprendizaje más integradores" (*National GAP*, 2009).

Otros autores han manifestado que la modularización puede funcionar mejor en *programas de tiempo reducido y en materias particulares*. Mientras las estructuras por módulos son comunes en algunas disciplinas como la ingeniería, la economía y el comercio, y son utilizadas ampliamente en las escuelas de negocios (Burton y Nesbit, 2002), están menos testeadas en las humanidades.

Algunos académicos advierten que los efectos de la modularización en el personal docente "no siempre son tan positivos" (Bridges, 2000:43). En su análisis sobre la implementación de la modularización en la Universidad de East Anglia a principios de 1990, Richs y Scott (1997:76) describen que "una de las características generales del proceso de modularización es el sentimiento de alienación o desposesión" que experimenta el personal académico. Del mismo modo, Hennessy et al. (2010) sugieren que la modularización puede afectar la moral del personal debido al aumento de la carga laboral como resultado, especialmente, de la heterogeneidad estudiantil.

Emergen también debates *ideológicos y epistemológicos* en torno a la modularización. Una de las tensiones centrales que subyace al debate sobre los módulos es entre las preocupaciones impulsadas por el mercado sobre el aspecto profesional y el valor de la enseñanza y de la educación de calidad. En este sentido, la noción de títulos por módulos que ofrecen "habilidades clave" puede ser incoherente con la adquisición de "conocimiento", que suele considerarse inherente a las estructuras curriculares más tradicionales (Brigdes, 2000; Poynter, 2002).

French (2015) también menciona que "los críticos más fuertes de la modularización argumentan que es un desarrollo posmoderno y neoliberal, favorecedor de la mercantilización de la educación superior", en el que los estudiantes son vistos como clientes y el conocimiento es sacrificado por "habilidades transferibles" (Brecher, 2005). En el mismo sentido, Wynyard (2002, 208) afirma que la modularización implica la "McDonalización"

de la educación superior, que facilita que los estudiantes obtengan "paquetes" de conocimiento fácilmente olvidables, a costa de perder la integralidad en el conocimiento de la materia.

Los *argumentos pedagógicos*, tanto a favor como en contra de la modularización, se centran predominantemente en dos elementos clave —a saber, la elección de los estudiantes y los estándares académicos y de la calidad. Otras cuestiones pedagógicas importantes se focalizan, por un lado, en cómo evaluar mejor los cursos por módulos y, por otro lado, en si los resultados del aprendizaje mejoran en programas con módulos impartidos en formatos intensivos o en módulos de duración reducida (French, 2015).

Debido a su característica fundamental, que responde a dividir el aprendizaje en unidades cada vez más pequeñas y, sobre ello, a su potencial para fragmentar la información relacionada, se ha argumentado que los programas impulsados por las demandas del mercado laboral pueden resultar en "una pérdida del conocimiento teórico general a favor del conocimiento específico, solo aplicable a tareas práctico-profesionales y sin relación conceptual" (Ainley, 1998, 54).

Algunos autores, sin oponerse a la modularización, advierten sobre ciertos riesgos que deben anticiparse. Dado que un enfoque por módulos permite que el alumno tenga el control y la responsabilidad de su aprendizaje, exige una mayor madurez de su parte, siendo más aptos para estudiantes con mayor grado de experiencia (Wondifraw, 2019). Además, el éxito de la modularización no solo depende de estas características, sino que también requiere un cambio: el pasaje de una perspectiva centrada en el docente hacia una centrada en el estudiante. Si esto no sucede, la modularización puede perder su eficiencia y convertirse en otra forma de educación tradicional.

En su trabajo sobre modularización en Etiopía, Wondifraw (2019) descubrió que el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba predominantemente centrado en el docente y se limitaba a presentaciones de *PowerPoint*. Los estudiantes eran descritos como ajenos al proceso de construcción del conocimiento, desempeñando el rol de receptores. Y, por su parte, el proceso de evaluación continua todavía se percibía y practicaba como una prueba constante, que suponía un proceso en el que los estudiantes respondían a exámenes y cuestionarios; a menudo sin instancias ni comentarios de retroalimentación verbal o escrita. Asimismo, las clases de gran tamaño y la escasez de tiempo se consideraron como desafíos para lograr la efectividad en el alcance de los resultados esperados del proceso de instrucción, con el fin de ayudar a los estudiantes a lograr los resultados esperados.

Tomando en cuenta los riesgos y los argumentos en contra, Cornford (1997) defiende que los cursos por módulos, diseñados a partir de la debida consideración de algunos factores y su adecuada implementación, tendrán el potencial de asegurar un aprendizaje efectivo y generar las ventajas esperadas. Al mismo tiempo, sugiere que las habilidades de aprender-a-aprender deben enseñarse y dominarse antes de que los estudiantes comiencen los cursos bajo una modalidad por módulos. En este sentido, dado que la modularización puede tender a fragmentar el conocimiento en unidades, el diseño del curso debe ofrecer adecuados tiempos de revisión para incorporar y retener el conocimiento.

Una estrategia podrá ser la integración del conocimiento sobre módulos en el espacio de trabajo; a su vez, los módulos deben diseñarse específicamente para incorporar teoría y desarrollar habilidades para resolver problemas. El concepto de "currículum en espiral" de Bruner proporciona una guía sólida en el diseño del plan de estudios bajo este enfoque, para garantizar la repetición, la práctica y la evaluación significativa. Se debe prestar especial atención a los tipos de evaluación utilizados para los módulos y los docentes deben recibir apoyo específico para establecer un plan de evaluación eficaz. La evaluación podría ser un medio para la integración de módulos dispares en una totalidad significativa y para brindar evidencia consistente respecto a la aplicación de habilidades. Como última consideración, se debe asegurar la planificación del tiempo necesario para la práctica y la retroalimentación, antes de que se lleven a cabo las evaluaciones sumativas.

Microcredenciales: ¿Un tipo específico de módulo?

Como se mencionó anteriormente, las "microcredenciales" son un tema candente en los debates actuales de la educación superior a nivel mundial. Este fenómeno implica la certificación, en la educación postsecundaria, de pequeñas unidades de aprendizaje con contenidos enfocados en un tema específico. La certificación requiere de la demostración de habilidades y competencias bien definidas que tienen el potencial de comercializarse rápidamente.

Existen múltiples razones que explican el auge de las microcredenciales. Una de ellas es que pareciera estar aumentando la brecha entre el tipo de educación que se ofrece en las IES tradicionales y las habilidades requeridas para el trabajo en el mundo actual. En este sentido, al responder continuamente a las necesidades cambiantes, las microcredenciales llenarían nichos vacantes del mercado laboral. Del conjunto, se destacan las competencias necesarias para ocupar puestos vinculados a la economía verde y digital (Caballero et al., 2022). La reciente atención a las microcredenciales deriva de las cambiantes necesidades sociales, la globalización, la digitalización y de la necesidad de mejorar y volver a capacitar a la fuerza laboral, especialmente en el contexto de los planes de recuperación en torno a la crisis por Covid-19 (Cirlan y Kelo, 2022).

Además, las microcredenciales pueden constituir una opción para incluir en la educación superior a aquellos que no han podido seguir programas de graduación más extensos, que suele ser el caso de estudiantes que desean formarse a lo largo de toda su vida así como los casos de las poblaciones más vulnerables. También son atractivas para personas que han tomado cursos o han obtenido créditos de educación superior en su vida, sin obtener un título. Las microcredenciales pueden ser una forma de atender a las necesidades individuales a lo largo de la vida, ya sea para actualizarse y aprender algo nuevo en una profesión u oficio, o para responder los intereses relacionados con el ocio. Pueden ser particularmente útiles para personas que desean desarrollar sus conocimientos sin completar un programa entero de educación superior, mejorar o volver a capacitarse para satisfacer las demandas del mercado laboral, o desarrollarse profesionalmente después de comenzar a trabajar. En este sentido, las microcredenciales son ofrecidas, cada vez en mayor medida, por más instituciones de educación superior y de educación y formación profesional, así como por organizaciones privadas, cuyas ofertas que muestran un rápido crecimiento.

A medida que avanzó la pandemia por COVID-19, el potencial de ofrecer microcredenciales virtuales creció, especialmente por parte de proveedores privados tercerizados, algunas veces en asociación con universidades o empresas, con el fin de ofrecer Cursos Masivos Abiertos en Línea (*MOOCs*, por sus siglas en inglés), un fenómeno que se ha ido expandiendo a lo largo de la última década. Hoy en día, los responsables de la política y las empresas apuntan a esta opción de formación certificada como la manera de responder a las nuevas demandas que genera la digitalización (Caballero et al., 2022). La intención es hacer que las habilidades sean visibles y transferibles, independientemente de cómo se hayan obtenido.

Aunque existe un fuerte interés por parte de empresas privadas y organizaciones no gubernamentales, las universidades aparecen cada vez más como colaboradoras en el ecosistema de los proveedores de microcredenciales. Sin embargo, en el mundo de la universidad existen visiones tanto reactivas como demasiado optimistas al respecto. Las primeras, ven en las microcredenciales una amenaza, en la medida en que pueden sustituir en un futuro próximo a las titulaciones tradicionales por otras de calidades más dudosas. Las segundas, por el contrario, depositan grandes expectativas en estos formatos y asumen que estos se convertirán automáticamente en unidades que conduzcan a una titulación tradicional.

En base a la discusión actual sobre microcredenciales, parece que el sector de la educación superior debería aprovechar sus virtudes, reconociendo al mismo tiempo de aquello que puede ofrecer. También está claro que, en un sector principalmente dominado por empresas, las universidades deben encontrar su lugar y su papel en la provisión de microcredenciales, de acuerdo con sus misiones y estrategias. En este sentido, la Asociación de Universidades Europeas (2021) ha declarado recientemente que

las microcredenciales deben considerarse como un complemento a las cualificaciones convencionales, como parte del aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo; así como un mecanismo de ingreso a programas de grado. Sin embargo, estas no sustituyen a las calificaciones formales, pues el volumen (en términos de cantidad) y los resultados de aprendizaje son mucho menores.

"cada institución debe decidir si incorporar las microcredenciales en su oferta educativa y cómo, dependiendo de su misión, de su perfil institucional y de las necesidades de su entorno"

Las universidades tienen una larga tradición ofreciendo oportunidades de educación continua. Las microcredenciales deben asumirse como parte de esta función en un nuevo contexto en el que las personas puedan acceder a las IES más de una vez a lo largo de su vida y en el que las instituciones están definiendo constantemente sus misiones de aprendizaje permanente. Dentro de este marco, cada institución debe decidir si incorporar las microcredenciales en su oferta educativa y cómo, dependiendo de su misión, de su perfil institucional y de las necesidades de su entorno. Esto también requiere de ciertos lineamientos a nivel nacional, a partir de la participación de todos los actores involucrados.

Uno de los desafíos para las universidades es la cuestión del *reconocimiento*. La Unión Europea, que ha incluido a las microcredenciales dentro de los objetivos de política del Espacio Europeo de Educación para el 2025, está financiando varios proyectos, estudios e iniciativas para desarrollar esta área y colaborar con las universidades para que se conviertan en proveedoras más fuertes de microcredenciales. El Proyecto Europeo MICROBOL —Micro-Credenciales Vinculadas a los Compromisos Clave de Bolonia— establece que las microcredenciales pueden ser ofrecidas por "instituciones de educación superior o entidades reconocidas por éstas a partir de la utilización de procesos de reconocimiento, de acuerdo con la Convención de Reconocimiento de Lisboa, o en el reconocimiento de aprendizajes previos, cuando corresponda…[Ellos] han definido explícitamente los resultados de aprendizaje en los Marcos de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (*QF-EHEA /NQF*, por sus siglas en inglés), lo que da cuenta de la asociación con la carga de trabajo en créditos ECTS (Sistema de Transferencia de Créditos Europeos, por sus siglas en inglés), así como con los métodos y criterios de evaluación, y son objeto de aseguramiento de la calidad de acuerdo con los ESG (Directrices de Estándares Europeos, por sus siglas en inglés)". (MICROBOL, 2020, 7).

Respecto a este tema del reconocimiento surgieron algunas preocupaciones frente a un posible escenario: que las microcredenciales se acumulen hasta el punto de conducir potencialmente al cumplimiento de los requisitos necesarios para la emisión de un título. El argumento que subyace a esta idea es que un título universitario constituye un *todo* coherente, una composición lógica de módulos que no se puede alcanzar a partir de "apilar" módulos que podrían no considerar rutas de aprendizaje específicas, con dependencia mutua y coherencia.

Aclarar la relación entre los conceptos de modularización y "microcredenciales" es, sin dudas, un ejercicio importante. Si las definiciones conceptuales y prácticas son abiertas respecto de la modularización, en el caso de las microcredenciales los debates parten de una definición muy clara. Sin embargo, ambos conceptos están asociados con potenciales usos y beneficios que son similares, y pueden ser enmarcados como herramientas para la flexibilización.

Cirlan y Kelo (2022) argumentan que las microcredenciales son un formato que certifica pequeñas porciones de formación de muy diversa índole. En primer lugar, los resultados de aprendizaje reconocidos por las microcredenciales pueden ir desde formación técnico-profesional, hasta formación de posgrado o, incluso, como opciones de educación continua. En segundo lugar, son de alcance limitado, dado que el volumen del

aprendizaje resultante (en términos de cantidad) de las microcredenciales es inferior al de una titulación tradicional. En tercer lugar, es importante comprender que no está en la esencia de las microcredenciales ser consideradas unidades de aprendizaje "apilables", tal como si fueran módulos de un programa más largo. Esto solo puede suceder en el caso en que una IES decida para sus programas modularizados, *a priori*, también ofrecer sus módulos como certificaciones independientes bajo el formato de microcredenciales.

ORGANIZANDO LA CERTIFICACIÓN DE OFERTAS FLEXIBLES

Reconocimiento de programas flexibles: posibilidades y limitaciones

Los trayectos flexibles enfrentan como primera limitación las regulaciones y normativas nacionales de los sistemas de educación superior. Para sortear esto, son necesarios acuerdos entre diferentes actores, desde las mismas instituciones de educación superior, hasta los gobiernos, los sindicatos y los estudiantes.

A nivel nacional, es esencial alcanzar la coherencia entre los marcos nacionales de cualificaciones y los sistemas de aseguramiento de la calidad, que deberían apoyar la definición de los estándares en los resultados de aprendizaje, acordados a nivel nacional; que, a su vez, faciliten el reconocimiento y la flexibilidad. Para ello, se necesita una combinación adecuada de políticas e instrumentos de dirección con el fin de crear el entorno propicio para la adopción de FLP, y de herramientas como módulos y microcredenciales para las IES.

Recomendaciones derivadas de la encuesta internacional de UNESCO (2020) sugieren que una gran mayoría de países ya han introducido modos flexibles de ejecución de programas, ofreciendo opciones para estudiantes a tiempo parcial, así como modalidades de aprendizaje a distancia y en línea. Algunos países han tenido éxito en la adopción de marcos normativos, instrumentos y medidas específicas que apoyan los trayectos flexibles de aprendizaje en los sistemas de educación superior (Martin y Godonga, 2020). Sin embargo, pocos de ellos contienen regulación nacional apropiada respecto de la calidad y la validación de esta modalidad de oferta educativa y, por lo tanto, esto sigue representando un desafío en la mayoría de los países. Asimismo, es necesario introducir en el debate la cuestión sobre el aseguramiento de la calidad de aquellas ofertas educativas que se articulan, reconocen y transfieren.

A nivel nacional e internacional se pueden generar incentivos mediante fuentes de financiamiento adicionales. No obstante, el cambio en el aprendizaje y la enseñanza dependen de una combinación correcta de orientación *top-down* (de arriba hacia abajo) y apoyo estructural, al igual que de dinámicas *bottom-up* (de abajo hacia arriba). El impulso por innovar proviene generalmente de docentes, departamentos o facultades individuales. Pero el liderazgo institucional y las estructuras especializadas en la temática, como los centros de aprendizaje, tienen un importante papel que desempeñar (Gaebel y Zhang, 2018).

El estudio de UNESCO sobre FLP, conducido por Martin y Godonga (2020), concluyó que el desarrollo de trayectos flexibles de aprendizaje era un objetivo importante para muchos países, pero que existían disparidades entre estos respecto de la medida en que las políticas y las prácticas sobre los FLP habían sido implementadas, monitoreadas y evaluadas. Los resultados demostraron la necesidad de contar con un entorno

político coherente acompañado de prácticas e instrumentos que faciliten una efectiva implementación; así como el financiamiento y los recursos humanos adecuados para traducir los objetivos de la política en prácticas institucionales sistemáticas e integrales.

En lo que concierne a los instrumentos que respaldan las vías de acceso a la educación superior, en muchos países los ciclos cortos de cualificación permitieron una mayor permeabilidad y diversas formas de acceso — es decir, mediante un certificado de egreso de una secundaria común, de una secundaria técnico-profesional o una cualificación de formación profesional. Por el contrario, los programas de nivel de licenciatura (en la universidad) se presentaron menos permeables y ha sido la secundaria general la vía de ingreso más común.

De esto se concluye que el principal desafío reposa en cómo articular la creciente oferta de programas de ciclo corto con otros formatos, lo que puede depender de decisiones a nivel del sistema (que impactan en las relaciones entre la educación superior y la formación profesional) y a nivel de la misión institucional. En un estudio encargado por la Asociación de Universidades Europeas, la gran mayoría de las instituciones confirmaron un aumento en el interés y la demanda de una oferta más flexible de educación de grado y pregrado. Las respuestas sugieren un proceso de cambio gradual en los próximos años, en dirección a una educación más flexible y un aprendizaje con apoyo digital (Gaebel y Zhang 2018, 10).

Microcredenciales: un tipo específico de reconocimiento de los aprendizajes

La Comisión Europea (2020) se refiere a las microcredenciales en todas las modalidades de educación, incluida la educación no formal e informal, impartidas por diferentes tipos de proveedores.

> Una microcredencial es una prueba de los resultados de aprendizaje que un estudiante ha adquirido mediante una breve experiencia de formación. Estos resultados de aprendizaje han sido contrastados con estándares transparentes. La prueba está contenida en un documento certificado que enumera el nombre del titular, los resultados de aprendizaje alcanzados, el método de evaluación, el organismo otorgante y, en el caso que corresponda, los créditos obtenidos y el nivel alcanzado dentro del marco de cualificaciones. Las microcredenciales son propiedad del alumno, se pueden compartir, son portátiles y se pueden combinar con credenciales o cualificaciones más amplias. Están respaldadas por criterios de aseguramiento de la calidad que responden a estándares acordados.

Hay una discusión en desarrollo sobre el aseguramiento de la calidad de las microcredenciales, provocado por las dificultades que los empleadores han enfrentado en este campo, y la variabilidad y la percepción de la ausencia de transparencia en este tipo de certificación. Distintos aspectos relacionados con el reconocimiento y la portabilidad de las microcredenciales han estado en el centro del debate.

Como se mencionó anteriormente, está ganando terreno la idea de que la principal responsabilidad por el aseguramiento de la calidad debe recaer en las universidades, mientras que las agencias de evaluación externa deberían centrarse en revisar las instituciones y el modo en que estas dan cuenta de las microcredenciales en sus procesos de evaluación interna. Este aspecto es clave, ya que implica que los controles necesarios sobre la calidad no deben quedar a merced del mercado, aunque tampoco deben burocratizarse a partir de rígidas regulaciones estatales.

La encuesta realizada como parte del proyecto MICROBOL, en 2020, halló que la legislación nacional permite la provisión de microcredenciales en veintitrés países a lo largo de Europa, con regulaciones específicas en ocho de ellos (MICROBOL, 2020). Estos desarrollos muestran que las microcredenciales tienen el potencial de convertirse en cualificaciones formales en muchos países de este continente. La principal conclusión del proyecto es que las herramientas y marcos legales de calidad y transparencia existentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya son aplicables a las microcredenciales. Las instituciones de educación superior deben indicar claramente

los resultados de aprendizaje, los créditos ECTS otorgados y el nivel del marco de cualificaciones correspondiente para cada microcredencial. Además, el uso de credenciales digitales puede facilitar la portabilidad, la transparencia, la confiabilidad de la información y la verificación de autenticidad. Las instituciones de educación superior deben brindar información transparente sobre estos aspectos, entendiendo que esto facilitará su reconocimiento y adopción.

Este conjunto de elementos estándar para describir una microcredencial es parte de una recomendación reciente del Consejo de la UE sobre microcredenciales, que finalmente fue adoptado por ésta en diciembre del 2021. Mediante dicha definición se alienta a los estados miembros a establecer principios en toda la UE a favor de la acreditación de cursos de capacitación cortos y de un conjunto de elementos estándar para describir sus propias credenciales. La Comisión Europea y el Consejo Europeo, al igual que los proyectos EEES y MICROBOL, demandan la adopción de un enfoque europeo integral de las microcredenciales, que incluya el uso adecuado de las herramientas existentes como el ECTS, los marcos de calificación, así como la garantía de calidad existente y mecanismos de reconocimiento correspondientes.

FORTALEZAS, LÍMITES Y DESAFÍOS DE LA MODULARIZACIÓN: LAS VOCES DE LOS ACTORES

Grupos Focales: flexibilización, modularización e internacionalización

Para este trabajo, se organizaron siete *grupos focales* en los siete países pertenecientes al proyecto Vita Global[3] . El propósito de los *grupos focales* fue conocer las experiencias de flexibilización y modularización en los planes de estudio de la educación superior de los participantes, con el fin de identificar buenas prácticas y desafíos desde la perspectiva de las universidades y de la formulación de política. Las discusiones se centraron en cuatro dimensiones: 1) los conceptos comunes y las condiciones generales para la flexibilización; 2) el nivel de la política pública; 3) el nivel institucional; y 4) las principales ventajas y desafíos actuales relacionados con el tema. También se plantearon preguntas respecto de si la modularización es percibida como una oportunidad para la internacionalización de los planes de estudio, pues este fue un punto de partida para el proyecto Vita Global y para su asociación, con su dinámica de alcance global.

Los *grupos focales* de cada país fueron organizados con hasta ocho personas y a partir de los siguientes perfiles: profesores, directores y gerentes internacionales, un funcionario público y un experto en currículum universitario. Estas personas no necesariamente formaban parte de los equipos de Vita Global en cada institución asociada, pero fueron propuestos por ellos como un medio para ofrecer diversidad de voces y opiniones. Los casi cincuenta participantes procedían de siete países: Argentina, Chile, Francia, Georgia, Italia, Sudáfrica y España.

3. Vita Global se unió a universidades y asociaciones de España, Francia, Portugal, Italia, Georgia, Sudáfrica, Chile, Argentina y Uruguay.

“ muchos académicos y formuladores de políticas no asocian inmediatamente la modularización con la flexibilización”

En términos generales, la discusión ha mostrado diferentes posiciones sobre el tema. Tanto los expertos como gestores de la internacionalización fueron muy positivos sobre las ventajas de la modularización y la flexibilización curricular; mientras que profesores y directores académicos hicieron énfasis en las limitaciones, los obstáculos y las desventajas, así como en las condiciones que se requerirán para realizar estas transformaciones. Ha sido más sencillo introducir la discusión desde la idea de la flexibilización curricular, que a partir de la modularización; aspecto que sugiere que este último concepto no es lo suficientemente claro como una forma diferente de organización del currículum. Más importante aún, muchos académicos y formuladores de políticas no asocian inmediatamente la modularización con la flexibilización.

¿Definiciones claras y compartidas?

Si bien la modularización es una forma de hacer más flexibles los planes de estudio, en el pasado ya existían modalidades de currículum flexible en muchas universidades. Es decir, existen formas de dirigirse hacia la flexibilización sin necesidad de modularizar, tanto desde una perspectiva horizontal como vertical del currículum. En el sistema de origen anglosajón, la existencia de estructuras de titulación con *majors y minors* permite a los estudiantes la posibilidad de acceder a diferentes asignaturas que no necesariamente están asociadas con su formación principal. Ellos eligen un trayecto central que presenta diferentes requisitos pero, al mismo tiempo, pueden complementar sus estudios con trayectos alternativos más cortos que, dependiendo de cómo esté estructurado el plan de estudios, pueden estar enfocados en diferentes disciplinas, o componerse de áreas transversales (investigación, emprendedurismo, etc.).

En las universidades españolas existe cierta flexibilidad en los planes de estudio de grado, con la selección de materias optativas, que además se ofertan habitualmente en el EEES. En Italia, el margen para incorporar flexibilidad es limitado; los cursos electivos pueden alcanzar hasta el 10% del total de créditos, pero no responden a opciones gratuitas y deben estar alineadas con la titulación central. También existe cierta flexibilidad para reconocer créditos por estudios realizados en otros institutos; sin embargo, esto siempre está limitado a un rango permitido por parte de las facultades. Muchos de los participantes expresaron que estaban enfrentando la complejidad de incorporar dinámicas flexibles a las rígidas estructuras. Además, en Europa, se percibe que estas opciones están limitadas por el Proceso de Bolonia, que llevó al acortamiento de los grados de *bachelor* y, en consecuencia, a la reducción del tiempo para incorporar trayectos curriculares electivos o más amplios. El tiempo hasta alcanzar la titulación es un aspecto importante a considerar cuando se está buscando mayor flexibilidad, y es un elemento que aún no está presente en la literatura sobre el tema.

En América Latina, la idea de planes de estudio flexibles se enfrenta con un siglo de organización curricular rígida. En la actualidad, esta flexibilización también está asociada con la existencia de asignaturas opcionales y electivas, o con ciclos comunes de integración curricular en amplias áreas de conocimiento; aunque no exista gran diversidad para elegir en cada área. Fue mencionada la experiencia del proyecto ALFA -Tuning, que intentó articular programas de diferentes países de la región[4]. En Argentina, también se mencionó el programa RTF (Reconocimiento de Trayectos Formativos) que tiene el objetivo de facilitar itinerarios en

4. http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

el sistema universitario basándose en el reconocimiento de estos mismos trayectos a través de un crédito similar al ETCS [5].

En las reuniones grupales fueron citadas otras pocas y muy aisladas experiencias institucionales. Dos ejemplos de ello son: una materia introductoria presentada bajo el formato de módulo, antes de ingresar a un programa de licenciatura; o un trayecto electivo de estudio sobre "Pensamiento Latinoamericano" con una organización por módulos, para estudiantes internacionales interesados en América Latina. Cabe aclarar que, en esos casos, los módulos forman parte de una materia o de un programa de grado, y que aquello que se acredita no son las partes o módulos, sino la totalidad de la materia o programa.

En este sentido, pareciera no haber mayores diferencias de significado entre "módulo" o "unidad de aprendizaje", dependiendo de cómo estos términos son traducidos en los idiomas locales y de cómo son aplicados, incluso dentro del mismo país. Este fue el caso de Sudáfrica, donde el intercambio se centró directamente en los módulos, sin adentrarse en una discusión sobre los distintos tipos de organización curricular. Este ejemplo se destaca en el contraste con el resto de países que formaron parte del proyecto, en cuanto a sus experiencias en el desarrollo curricular en donde el "módulo" es moneda corriente.

En el último tiempo, la flexibilidad aparece generalmente incentivada de forma externa. El principal ejemplo en Europa puede verse por la influencia del EEES, mientras que en otras regiones puede haber sido promovido por las tendencias de internacionalización. En España, por ejemplo, existe una percepción de que el Proceso de Bolonia promovió las dobles titulaciones internacionales, o al menos las hizo posibles a través de la validación de trayectos de aprendizaje más internacionalizados.

Otra experiencia valiosa que también fue mencionada fue un tipo de titulación doble entre universidades de tres países diferentes, que habilita a los estudiantes a formarse mediados por una determinada transversalidad: la agronomía y la enología. En esta experiencia, el estudiante atraviesa tres años de formación básica y luego pasan los siguientes dos años en otra institución, con una orientación más tecnológica. Esto resulta posible ya que las asignaturas optativas de la titulación de grado son el núcleo de la otra formación. Algo similar ocurre con la combinación para la formación de expertos en informática y biotecnología. Sin embargo, estas dobles titulaciones continúan siendo rígidas (no hay elección por parte de los estudiantes) pues se considera que toda la formación realizada en otras instituciones asociadas es esencialmente un componente electivo.

"Aunque la internacionalización no es la causa de la flexibilidad curricular, aparentemente resulta crucial para su realización. Pensar en 'módulos' es parte de un lenguaje internacional común que permite la articulación de los programas entre los países."

Aunque la internacionalización no es la causa de la flexibilidad curricular, aparentemente resulta crucial para su realización. Pensar en "módulos" es parte de un lenguaje internacional común que permite la articulación de los programas entre los países. Las dobles titulaciones, por ejemplo, parecen ser más fáciles de desarrollar conjuntamente con una institución internacional asociada, que internamente con una institución local del mismo país. Para muchos, especialmente para los encargados de la internacionalización, la flexibilidad curricular está diseñada en previsión de la movilidad estudiantil. Esto facilita la comparación de asignaturas y puede proporcionar ventanas de movilidad para hacerla posible.

5. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006460.pdf.

Sin embargo, algunos directores de la gestión académica mencionaron que la internacionalización introduce más complejidad a la planificación académica, porque se imponen cambios a sistemas que son inherentemente rígidos. La presión que se origina en lo alto de las estructuras normativas se reproduce en el trabajo docente. Participantes tanto de Italia como de España afirmaron que "se nos pide que seamos flexibles", sin reflexionar sobre si es realmente mejor flexibilizar un programa y si hay suficientes recursos humanos para hacerlo. Para quienes fueron entrevistados, se trata de una cuestión de tendencias e incentivos externos, en lugar de una evaluación real de la estrategia institucional. Se argumentó que la Unión Europea lidera el camino hacia la internacionalización, pues es el principal proveedor de fondos para la educación superior.

En suma, la gran mayoría de los países participantes hablaron indistintamente de módulos, asignaturas o unidades. Quienes realizaron alguna distinción fueron expertos en currículum, lo que sugiere que puede estar aumentando la prevalencia del tema en la teoría académica, aunque aún no ha llegado al nivel de la práctica. En la mayoría de los casos, la posibilidad de tomar cursos electivos se identificó como un ejemplo de currículum flexible; sin embargo, no se contemplan planes de estudio que sean diseñados y desarrollados completamente "*à la carte*" por los estudiantes. Curiosamente, en términos de incentivos, como ya se mencionó, se discutió la cuestión de la flexibilización como una nueva tendencia en la UE, que los países deben seguir con el fin de obtener apoyo financiero en el marco de procesos de internacionalización.

Propósitos y usos de la flexibilización y la modularización

Una de las razones principales de organizar los planes de estudio de la educación superior a partir de módulos es que es una mejor manera de responder a las cambiantes demandas externas. Esto se ve claramente en algunos campos específicos de formación. En Georgia, por ejemplo, la modularización es una excelente forma de involucrar a los estudiantes en el campo agrario, permitiéndoles conseguir trabajos con experiencia práctica durante su formación.

Está ampliamente reconocido que cuanto más pequeña es la unidad modular, es más sencillo ser flexible. Dado que para muchos programas los módulos o unidades de enseñanza están relacionados con el trabajo, las unidades pequeñas de no más de tres créditos pueden adaptarse mejor a otras necesidades como aquellas vinculadas con la industria. Es importante, por lo tanto, identificar qué módulos dentro de un programa deben adaptarse explícitamente a las necesidades del mercado.

Sin embargo, esto ha provocado cierta tensión ya que, aunque el sistema productivo exige un conjunto de habilidades específicas, los estudiantes precisan un plan de estudios más versátil que esté orientado a sus intereses y necesidades para el propio desarrollo. Como resultado, los programas por módulos pueden no estar inherentemente relacionados a las demandas externas.

La utilidad de los módulos en los programas de cooperación internacional —ya sean dobles titulaciones, programas conjuntos o articulación de trayectos entre ciclos de formación, principalmente en el nivel de posgrado— fue otro punto fuerte presentado por los directores de internacionalización que participaron en los grupos.

Para algunos, aunque no de forma generalizada, la organización por módulos puede ofrecer la posibilidad de certificar gradualmente las habilidades de manera que conduzcan a un título completo, pensando tanto en estudiantes tradicionales como personas que buscar a prender a lo largo de la vida. En este sentido, la flexibilidad mediante módulos no es beneficiosa sólo para estudiantes internacionales, también lo es para los estudiantes de formación continua y para quienes estudian y trabajan. Según los participantes de los grupos focales de Sudáfrica y Georgia, puede decirse que este es uno de los principales propósitos de los programas de estudio organizados por módulos. Para ellos, la empleabilidad es un objetivo fundamental de este tipo de currículos.

Los expertos curriculares que participaron de los grupos focales, especialmente de países europeos, hicieron énfasis en que, a pesar de ser parte de una totalidad más amplia, los módulos debían tener su propia autonomía.

Para ellos, un programa modularizado podría permitir un eventual reconocimiento de microcredenciales. No obstante, la certificación individual de módulos aún no está prevista al nivel de la política pública en muchos de los países, como se ha visto en la revisión bibliográfica anteriormente. Aunque esto forma parte del debate a nivel de la UE, los especialistas en cuestiones curriculares reconocen que están lejos de alcanzar los objetivos. En general, los participantes indicaron que escuchan con frecuencia hablar de competencias, módulos, microcredenciales, etc., pero que ello no ha producido cambios profundos en las instituciones. Para muchos de los miembros de los grupos de España y Francia, había cierto escepticismo hacia los modelos anglosajones, pues temían que estos formatos pudieran comercializar la educación superior.

Se reconoció que la aplicación de módulos en los programas de estudio resulta menos complejo en ciertas disciplinas, como pueden ser las ciencias aplicadas; o incluso en algunos niveles más que en otros, como los de posgrado o de educación continua. En la formación de grado o pregrado, la modularización puede aplicarse mejor en áreas disciplinares específicas donde prevalezca la práctica, como sucede en medicina o en agricultura. Por el contrario, en las ciencias básicas esto se considera prácticamente imposible de implementar. En estas últimas disciplinas, los cursos son correlativos y es muy difícil hacerlos más flexibles.

En Chile, por ejemplo, este tipo de organización curricular por módulos ha servido en los institutos de formación técnica, ya que la ley permite tal formato de programas. Los trabajadores estudian carreras técnicas por etapas o partes. Existe una perspectiva general de que es más fácil aplicarlo en la formación de posgrado o en cursos en que las competencias formativas no son disciplinarias (formación ciudadana, perspectiva de género, habilidades lingüísticas).

“en la mayoría de los casos la internacionalización y las demandas externas se identificaron como los principales impulsores de flexibilización y modularización, con una necesidad de atender a los trabajadores y a la formación permanente”

En resumen, en la mayoría de los casos, la internacionalización y las demandas externas se identificaron como los principales impulsores de flexibilización y modularización, con la necesidad de atender a los trabajadores y a la formación permanente. La flexibilización y la modularización aún no se han valorado como formas de alcanzar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. A pesar de la introducción de los conceptos, estos carecen de aplicación práctica.

Condiciones para la flexibilización y la modularización

Una condición fundamental en la flexibilización curricular es la previsión. Para lograr un plan de estudios flexible y, especialmente, uno organizado en módulos, se debe programar desde el diseño de forma anticipada. Los participantes de los grupos focales sugirieron que, en general, la mayor flexibilidad no suele funcionar en programas que están en marcha y que fueron creados con un carácter lineal. En Francia y en Italia, se mencionan otras limitaciones: la rigidez de los calendarios académicos o cuestiones asociadas al presupuesto educativo. Contrariamente, en Georgia, la modularización se considera una vía que permite sacarle provecho al tiempo y a los recursos.

En los grupos focales de Francia y España surgió una discusión interesante sobre los riesgos de abusar de la flexibilización en la formación de pregrado, que también se identificó en la revisión de literatura. Cuando se decide llevar adelante la flexibilización del currículo, se asume que el estudiante sabe lo que necesita para

configurar su propia trayectoria de aprendizaje. No obstante, algunas veces, los estudiantes no están preparados para tomar decisiones; en esos casos, los patrones de estudio más rígidos pueden resultar más apropiados. Se observó que la maximización de la flexibilidad curricular depende de la curiosidad de cada estudiante. Ofrecer muchas posibilidades podría ser confuso. Además, un currículum flexible con múltiples opciones puede llevar más tiempo y la cantidad de años regulados para un título puede ser una limitante. Es por ello que la flexibilización podría aplicarse más fácilmente en las etapas avanzadas de un programa y no tanto al principio. Durante los primeros años, la existencia de una variedad de opciones puede incluso perturbar la dinámica de los grupos de una clase, factor importante para la socialización.

“ Hubo un considerable acuerdo respecto al hecho de que no existe una visión compartida sobre las ventajas de la flexibilización a nivel institucional y que las demandas por cambios aumentan sin la claridad o la convicción necesaria”

Los participantes de los grupos focales definieron que la flexibilidad debe ser acompañada de información y orientación: los estudiantes deben saber de antemano cuándo se les pedirá que tomen decisiones. Para ello, se necesita formar al personal docente y administrativo. Es importante transmitir no solo el “cómo”, sino también el “por qué” de la flexibilización: para la empleabilidad, para internacionalizar, para evitar el abandono, para satisfacer los intereses de los estudiantes, etc. Más flexibilidad significa mayor capacidad de adaptación, y para ello es necesario que los involucrados estén convencidos de lo que están haciendo. Ha habido un considerable acuerdo respecto al hecho de que no existe una visión compartida sobre esto a nivel institucional y que las demandas por cambios aumentan sin la claridad o la convicción necesaria.

Una vez más, estas observaciones sugieren que la flexibilización curricular en la práctica es limitada, incluso cuando los conceptos asociados se han incorporado a la jerga educativa. Asimismo, existe una sensación que evidencia que los cambios en la organización de los planes de estudio normalmente no tienen un importante impacto en la enseñanza. La perspectiva y metodología centrada en el estudiante, aunque persiste en el discurso político, está más asociada al campo de la formación práctica. La falta de comprensión real sobre qué significa la flexibilización y el currículo modularizado puede estar mostrando que las universidades tienden a permanecer ancladas en la oferta de “enseñanza por agregación”, presentando una fuerte inclinación a centrarse en la provisión de títulos, en lugar de vincularse con los procesos y cambios en el “aprendizaje”.

El nivel de la política pública: los obstáculos de la flexibilidad

Existe un acuerdo general en el hecho de que atender nuevos perfiles de estudiantes a través de ofertas más flexibles requiere revisar la normativa relacionada con el aseguramiento de la calidad y con el financiamiento. Sin embargo, esto no significa que la política pública deba regular las ofertas interviniendo los planes de estudios, sino que más bien debe remover los obstáculos existentes. En línea con lo que ha sido analizado en el relevamiento de bibliografía, los participantes de los grupos focales consideraron que actualmente la política pública desalienta la flexibilización del currículum universitario. Por ejemplo, en países como Italia, Chile, España y Francia, existen regulaciones sobre la duración de los programas o sobre la cantidad permitida de créditos gratuitos optativos. Hacer más flexible un plan de estudios implica que los estudiantes se tomen más tiempo para desarrollar sus trayectorias académicas, tanto por las

decisiones que tomen como por sus nuevos perfiles, que ya no responden a los estudiantes a tiempo completo. Esto entra en tensión con las regulaciones.

Asimismo, hay un reconocimiento generalizado de que las mayores restricciones sobre la flexibilización están centradas en programas que deben atravesar procesos de acreditación mediante sus agencias nacionales. La flexibilidad puede requerir constantes cambios en los planes de estudio, y esto puede alargar los procesos de acreditación o entrar en conflicto con ellos. Por ejemplo, fue mencionado que en España hacen falta tres años de trámites para acreditar una titulación de maestría y cada cambio en el programa representaría un retraso en los plazos frecuentes. En Argentina, la regulación para el reconocimiento nacional de títulos es muy rígida; tanto el perfil del título como su alcance deben estar claramente definidos, y estos pueden acreditar equivalencias cuando es realmente apropiado. Otro caso que fue mencionado es el de una universidad que contaba con programas de estudio organizados en ciclos generales, con diferentes trayectos de formación sugeridos. Cuando los programas comenzaron a ser regulados por el Estado, tuvieron que volverse cada vez más rígidos. Los evaluadores recomendaron como requisito la existencia de cursos de formación previos, lo que revertía el carácter innovador de los programas, con el consecuente cambio hacia modelos bastante tradicionales. En el mismo sentido, tanto en Italia como en España, cambios recientes en la regulación dieron lugar a mayor rigidez curricular, en contraste con normativas previas que permitían, paradójicamente, más posibilidades de flexibilidad.

"dado que toda titulación tiene el mismo valor a los ojos del sistema de financiamiento público, cierta rigidez es necesaria para mantener una base de homogeneidad entre las universidades y la equidad financiera respecto a la financiación de las universidades públicas"

Una explicación a esta situación es que, dado que toda titulación tiene el mismo valor a los ojos del sistema de financiamiento público, cierta rigidez es necesaria para mantener una base de homogeneidad entre las universidades y la equidad financiera respecto a la financiación de las universidades públicas. La política pública, por lo tanto, interviene para asegurar que las titulaciones sean las mismas en cada universidad; por su parte, las instituciones no innovan, frente al riesgo de complicar sus procesos de acreditación o de perder su financiamiento. Si se ampliaran los espacios de elección libre, sería necesario reducir el componente obligatorio de los programas de estudio que está asociado a los estándares de los procesos de acreditación, algo que sigue siendo bastante tabú en los países que todavía tienen acreditación de programas.

"En los casos en que las regulaciones nacionales son restrictivas, las mayores posibilidades de flexibilización se encuentran en los márgenes"

Las limitaciones de la política pública suelen estar concentradas en el nivel de pregrado. Se reconoce que algún tipo de flexibilidad es posible sin la necesidad de modificar un programa de estudios, por ejemplo, vinculando contenidos con investigación o extensión, en colaboración con empresas. En el caso de Argentina, esto se da mediante un "suplemento al título", a partir del cual se acredita la formación no formal y de esta forma la flexibilidad puede ser aplicada. Esta es también la realidad en Sudáfrica donde, bajo la provisión de la formación continua, hay espacio para

incorporar y reconocer diferentes tipos de unidades de aprendizaje. Por otro lado, en España, la flexibilización está mejor implementada en los cursos de capacitación propios de la universidad, ya sea en la formación permanente o en los programas de formación profesional. Por tanto, en los casos en que las regulaciones nacionales son restrictivas, las posibilidades de flexibilización se reducen a los márgenes.

Se ha observado que, para instalar un verdadero cambio hacia la flexibilidad, el Estado debería generar incentivos. Tal es el caso de Argentina con el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico o más recientemente con el esquema de financiamiento para los programas de formación técnico-profesional.

En muchos países, el sistema público de educación superior financia programas con una duración teórica específica de cierto número de años, que implica un problema para los estudiantes que trabajan o para mujeres con niños a su cargo, que no pueden planificar su formación con anticipación. Estos casos son un excelente ejemplo de la enorme rigidez sistémica. Asimismo, cuantas más opciones de módulos estén disponibles, más alto será el costo de la formación. En el caso de Italia, por ejemplo, los directores académicos afirman que no resultaría un problema hacer posibles más opciones de formación modularizadas, pero que para ello necesitarían más recursos humanos para impartirlos. Para los gestores de la internacionalización, la opción de abrir ofertas por módulos para los estudiantes internacionales podría ser un medio para que la flexibilidad sea sostenible. El desarrollo de programas conjuntos entre diferentes países se considera un rito de paso hacia la internacionalización y, por lo tanto, se buscan y alientan vías alternativas y excepcionales que puedan sortear las rígidas regulaciones. En Europa, se incentivan mediante los programas de financiación de la UE.

Pese a estos casos, es posible que aún existan rigideces regulatorias en ciertos países, lo que a menudo dificulta la integración de los programas. Este es el caso de Chile, donde es más fácil establecer vínculos con Europa que con los países latinoamericanos vecinos. Por otro lado, se mencionó un caso de un programa empresarial europeo que decidió ser acreditado por una agencia norteamericana, lo que le permitió adaptarse más rápidamente al mercado y, por lo tanto, proveer mayores posibilidades de empleabilidad.

Estas limitaciones entre los países también están presentes en Europa, donde las diferentes agencias de aseguramiento de la calidad deberían permitir la validación de módulos desarrollados conjuntamente e implementados en diferentes países, incluso cuando estos módulos corresponden a programas con diferentes titulaciones. Las posibilidades de flexibilización y articulación entre los países también dependen de cómo esté organizada su formación de licenciatura y de maestría (4+1 ó 3+2). Respecto a esto, quienes son responsables de la internacionalización coinciden en que, sin la modularización, la internacionalización curricular y la movilidad, así como las modalidades de aprendizaje virtual o cualquier innovación asociada a la flexibilización, se vuelven inviables. Desafortunadamente, las movilidades que se consiguen son resultado de excepciones basadas en la creatividad y la imaginación de los directores de las unidades de internacionalización, en su búsqueda por encontrar atajos dentro de la rigidez normativa.

Sudáfrica, como se mencionó anteriormente, es un caso específico porque las regulaciones operan como directrices o marcos normativos para el diseño de programas basados en el nivel de cualificación y otros descriptores específicos en los distintos campos de formación. A pesar de la existencia de una ley nacional al respecto y marcos de acreditación con descriptores de los tipos de cualificación que se alinean a un programa, el contenido de éste sigue siendo una responsabilidad institucional. Como resultado, los estándares nacionales permiten la existencia de diferentes programas en distintas instituciones, que responden al mismo sistema de cualificaciones. En este sentido, la flexibilidad en el diseño curricular es más factible. La evaluación externa se centra en la misión institucional y en la alineación del programa a dichos estándares. De la misma manera, en el grupo focal sudafricano se otorgó gran valor a los casos específicos de flexibilización por parte de las instituciones que articulan programas con trayectos específicos o equivalencias entre centros, tanto a nivel nacional como internacional. Esto se presentó de forma similar en el grupo de Georgia.

En resumen, los sistemas nacionales de educación superior, en su mayoría inflexibles, han sido interpelados para ser cada vez más flexibles, tanto por la presión regional e internacional, como por las demandas de los estudiantes y la sociedad. Aunque existen agencias de aseguramiento de la calidad que avanzan en la modificación de los procedimientos de acreditación, el riesgo de regular la flexibilización de tal manera que termine por tornar más rígido

el sistema es una posible consecuencia que debe evitarse. Los cambios en las regulaciones deberían impedir que el Estado intervenga tanto como sea posible. Los casos de Sudáfrica y Georgia parecieran ser excepciones entre el grupo de países estudiados: por un lado, debido a la tradición anglosajona del primero, cuya regulación resulta en incentivos para desarrollar estructuras más flexibles; y, por otro lado, debido al interés del segundo en unirse a la Unión Europea y la presión posterior para llevar adelante la reforma.

El nivel institucional: ¿Están dispuestas las instituciones a crear programas cada vez más flexibles?

¿Es posible avanzar en la flexibilización sin esperar soluciones desde la política pública, especialmente cuando no hay incentivos? Los grupos focales mostraron que existen algunas experiencias al respecto —Vita Global es una de ellas— que serán discutidas en la siguiente sección.

Mientras que las regulaciones nacionales suelen ser un obstáculo, en muchos casos, las instituciones con una fuerte tradición disciplinar son las que limitan la flexibilización. En Argentina, muchos programas están regulados a nivel nacional, pero aquellos que no lo están pueden ser blancos fáciles para desarrollar mayor grado de flexibilidad. Sin embargo, más allá del acuerdo a nivel discursivo respecto de la necesidad de ofrecer variedad de posibilidades a los estudiantes, muchas veces son los docentes quienes no quieren renunciar a los contenidos de sus asignaturas, ante los procesos de reformas curriculares, incluso cuando dichos contenidos resultan repetitivos o se hubieran vuelto obsoletos.

En este sentido, la decisión sobre la flexibilización curricular no debe recaer exclusivamente en el cuerpo docente, sino que debe ser parte de una agenda institucional, con la participación no sólo de docentes, sino de todos los actores involucrados y, particularmente, de los estudiantes. Se ha observado que el diseño de los planes de estudio produce muchas tensiones, y que la gestión académica de las instituciones debe brindar dirección y ocupar una posición de liderazgo en dicho proceso. Además, tanto la gradualidad como el cambio lento son factores importantes para hacer de la flexibilización curricular una experiencia culturalmente más aceptable dentro de las instituciones.

Algunas veces, las oportunidades para la flexibilización emergen de las unidades u oficinas de internacionalización, con incentivos derivados de programas internacionales como Erasmus+. Los participantes de los grupos focales sugieren que las instituciones deben fomentar estas nuevas iniciativas. Pero si los docentes no sienten que sea necesario el cambio hacia la flexibilización, estas oportunidades no prosperarán.

Otras iniciativas incluyen acuerdos institucionales internacionales, que permiten a los estudiantes progresar de un ciclo de estudios a otro de carácter internacional. Esto es común en Chile. Irónicamente, la movilidad interna entre programas nacionales muchas veces es más difícil de lograr que las movilidades internacionales. Sin embargo, esto ha empezado a cambiar, por ejemplo, en el primer año los estudiantes pueden migrar entre programas debido a necesidades profesionales.

Hay un obstáculo básico que no es normativo sino cultural, y que está ligado a la desconfianza o los celos entre las instituciones. En el caso del grupo de Chile, se mencionaron casos de universidades nuevas que, a pesar de ser muy innovadoras en términos de flexibilidad, se enfrentan a dificultades para el intercambio de cursos con otras instituciones más grandes o que están incorporadas a procesos de acreditación desde hace mucho tiempo.

"Si bien es posible flexibilizar los planes de estudio, es necesario planificar dicha flexibilidad desde su diseño inicial y en el marco de parámetros preestablecidos, lo que otorga previsibilidad a los estudiantes "

Una buena base para la flexibilización es contar con un sistema de créditos transferibles, que algunas veces se definen a nivel de instituciones individuales, en ausencia de una mirada sistémica nacional. Respecto a esto, se volvió a mencionar el trabajo de las oficinas de internacionales de las universidades, que identifican caminos posibles alrededor de los procesos burocráticos. La flexibilización curricular, en este sentido, depende de cómo las instituciones y las personas aborden los desafíos que se presentan, y cuál sea su motivación para encontrar soluciones dentro de las limitaciones existentes. Esta ha sido la experiencia general con Vita Global, por ejemplo, que desarrolló módulos de estudio internacionales que se insertaron en programas existentes, en contextos académicos muy diversos y con marcos regulatorios diferentes.

Si bien es posible diseñar currículos más flexibles, es necesario planificar dicha flexibilidad desde su etapa inicial y a partir de un marco de parámetros preestablecidos, para darle a los estudiantes cierta previsibilidad. En Francia, por ejemplo, si en un currículo obligatorio organizado por competencias (y no tanto por disciplinas específicas), éstas se presentan organizadas verticalmente, no necesariamente se tratará de un currículo más flexible. Entonces, el trabajo reflexivo sobre lo que se pretende lograr es crucial. Ese nivel de planificación puede incluso prever los "cuellos de botella" o la oferta de módulos sin matriculación de alumnos. También podría ayudar a alcanzar una mejor administración de los recursos humanos, así como guiar a los estudiantes por los trayectos sugeridos; de acuerdo a la disponibilidad de cursos y vacantes (como es el caso en Argentina), y la oferta de cursos por semestre.

Ventajas y desafíos de la modularización

Se han cuestionado las ventajas y los obstáculos de la flexibilización curricular en relación a los diferentes actores y niveles involucrados en estos procesos: estudiantes, docentes, instituciones y naciones o regiones.

Hubo consenso en que la tendencia es hacia la flexibilización en el aprendizaje y que este es el mayor desafío que enfrenta la educación superior tradicional. Los estudiantes necesitan abrirse al mundo y aprender sobre diferentes realidades, así como participar de un mundo laboral globalizado. Esto es esencial para arraigar la necesidad de una práctica de flexibilización entre los estudiantes, más allá de lo que las instituciones y los docentes deseen o prescriban. Si las universidades no ofrecen lo que los estudiantes necesitan, estos lo encontrarán en otra parte.

La pandemia forzó el uso de nuevos recursos y herramientas en la formación superior, como la tecnología, para resolver problemas de la enseñanza que usualmente colisionan con las limitaciones burocráticas. Este contexto ha servido como un conducto para la flexibilización, en una rica variedad de experiencias, herramientas, incentivos políticos favorables (como en la UE) y cada vez mejores condiciones de desarrollo; podría decirse entonces que la flexibilización curricular dependerá, en última instancia, de lo que cada institución busque y elabore estratégicamente. Pareciera que la pregunta ya no es más si hay hacerlo o si es posible hacerlo, sino cómo hacerlo. Y esto requiere de la colaboración de los docentes, los estudiantes y el liderazgo institucional.

"Se argumentó que las instituciones de educación superior deben garantizar que las elecciones de los estudiantes no sean aleatorias, a fin de fomentar la autonomía para definir y decidir sobre sus programas de formación."

Fue solo en esta etapa de discusión en la que los grupos focales, mientras intercambiaban visiones sobre las ventajas de la modularización, pudieron observar que los estudiantes estaban siendo valorados como los protagonistas principales, destacando la aplicación de métodos de enseñanza para su aprendizaje. Se argumentó que las instituciones de educación superior deben garantizar que las elecciones de los estudiantes no sean aleatorias, para lo cual es necesario fomentar y animar la autonomía para definir y decidir sobre sus programas de formación.

El grupo francés argumentó que la flexibilización es un problema para los estudiantes nuevos y que un poco de rigidez resulta necesaria en esos primeros momentos. Por el contrario, para estudiantes que no están buscando una titulación, la flexibilidad es importante. Sin embargo, para los docentes, la flexibilización puede ser una fuente de alto consumo de tiempo, sobre todo cuando la idea de flexibilizar no está bien comunicada. Los profesores pueden sentirse fácilmente infravalorados. Si estos problemas no se resuelven institucionalmente, la flexibilidad perdería todas sus ventajas.

Se pudo observar, desde las discusiones en los diferentes grupos, que algunas instituciones están mucho mejor preparadas para este tipo de programas que otras. Aquellas que tienden a avanzar con más facilidad, ya han estado trabajando con escenarios modulares y presentan fuertes relaciones con la industria en este sentido. De todos modos, es necesario hacer un alto y dar respuesta a una importante pregunta: "¿por qué hacemos todo esto?", y en qué medida esto se conecta con la misión de la universidad, con los graduados que la universidad quiere formar y con la sociedad. En el proceso, los pequeños pasos son primordiales.

Finalmente, cuando se les preguntó sobre las ventajas de la flexibilización para los diferentes países, hubo cierto consenso sobre la idea de que trabajar en conjunto hacia una mayor "amplitud mental" es la mejor inversión que se puede hacer para las futuras generaciones y la manera de aprender de estas.

Proyecto Vita Global: una contribución al debate de la flexibilización y la internacionalización del currículo

Enfoque general

Vita Global ha sido un proyecto con grandes aspiraciones: co-crear módulos de estudio en áreas estratégicas de viticultura y enología, con universidades de diferentes países y con diversas capacidades; a la vez que pilotear estos módulos e incluirlos en programas de estudio existentes o por desarrollarse. Con ello, se pretendió extraer importantes lecciones en materia de internacionalización y de flexibilización de dichos programas.

No obstante, el proyecto tuvo sus limitaciones, tanto en términos de su diseño como de su ejecución. Por ejemplo, si bien el proyecto *trabajó principalmente con académicos del sector de la viticultura y el vino*, podría haberse beneficiado en mayor y más profunda medida del apoyo de los *vicerrectores y responsables de secretarías de asuntos académicos*, quienes supervisan tanto el diseño de los programas de estudio, como los temas estratégicos vinculados con la innovación curricular.

Se han hecho esfuerzos para alcanzar los objetivos, como puede verse en las etapas de desarrollo de este Informe Ejecutivo, y este fue el enfoque del evento final de Vita Global (del 8 al 10 de noviembre de 2022, Tarragona, España). De esta forma, un número de *miembros de las facultades*, que son líderes en sus respectivas instituciones y departamentos, han sido importantes defensores del propósito principal del proyecto (flexibilización/modularización/internacionalización) o han ido agudizando el interés por este objetivo a medida que el proyecto avanzaba.

El proyecto también contó con la participación de *personal de oficinas de relaciones internacionales*, cuya labor fue acompañar al cuerpo académico, abordar aspectos relacionados con la internacionalización curricular, la movilidad y el reconocimiento de programas; así como, apoyar componentes más transversales, como fue la producción de este Informe Ejecutivo.

El proyecto tenía un tercer eje: el papel de las universidades en el desarrollo local del sector de la cultura vitivinícola. Como resultado, el *proyecto aspiraba a una adecuada articulación de tres niveles*:

- Asociaciones académicas internacionales en estudios relacionados con el vino;
- Flexibilización e internacionalización de los planes de estudio;
- El papel de las universidades en el desarrollo local y el papel del sector vitivinícola.

Una visión general de los módulos, su coordinación e implementación

Se desarrollaron seis módulos de estudio de nivel internacional, sobre temáticas de alta prioridad para los sectores académicos y económicos de países y regiones involucrados en este proyecto: Enoturismo (módulo 1), Economía y Marketing del Vino (módulo 4), Sostenibilidad y Viticultura (módulo 3), Nuevas Tendencias en Microbiología, Crianza y Seguridad del Vino (módulo 2), Análisis Sensorial (módulo 5) y Producción de Vinos Espumantes (módulo 6). Cada universidad asociada de América Latina, Sudáfrica y Georgia, eligió posteriormente uno o varios módulos, introduciéndolos dentro de un programa de formación existente o, en algunos casos, se esforzó por crear un programa nuevo. El contenido académico de cada módulo se adaptó en función de cada escenario y el personal de estas universidades recibió orientación y capacitación específica para su abordaje. Se realizaron talleres transversales sobre los conceptos y prácticas para la modularización, la internacionalización de los currículos y la enseñanza para el desarrollo local.

El siguiente cuadro indica los logros del proyecto:

Módulo	Coordinador	Socios implementadores	Resultados
1. Innovación en enoturismo	URV	TeSaU GTU UChile UTalca UNDeC UNJu	**TeSaU:** El módulo se convirtió en parte de un programa de estudios de maestría ya existente en Viticultura y Enología. Primera prueba piloto en el año académico 2021-2022. **GTU:** El módulo se convirtió en parte de un programa de estudios de maestría ya existente. **UNJu:** El módulo se integrará en una nueva maestría orientada a la proyección regional del sector vitivinícola en San Salvador de Jujuy y en la Quebrada de Humahuaca. **UChile:** Ha integrado el módulo como "electivo" en un máster existente, que se imparte en colaboración con la URV.

2. Nuevas tendencias en microbiología, crianza y seguridad del vino	UBx	TeSaU GTU Udelar	**TeSaU:** El módulo se convirtió en parte de un programa de estudios de maestría ya existente en Viticultura y Enología. Primera prueba piloto en el año académico 2021-2022. **GTU:** El módulo se puso a prueba en el año académico 2021-2022 en el contexto de una licenciatura existente en Viticultura y Enología. **Udelar:** El módulo se ofreció como electivo a estudiantes de posgrado en los cursos de Enología y Biotecnología de la Fermentación. Hay planes para desarrollar una Licenciatura en Viticultura y Vinicultura.
3. Sostenibilidad y viticultura	UBx/UPorto	Udelar UNCuyo SU CPUT	**UNCuyo:** Se está re acreditando un Máster en Viticultura y Enología, y se está integrando este módulo en ese programa. **CPUT:** El plan original era incorporar el contenido del módulo al nuevo posgrado en Agricultura durante el año académico 2022. Pero, debido a los procesos de acreditación nacionales y los retrasos experimentados, esta calificación solo recibió la acreditación durante 2022 para su implementación en 2023. **Udelar:** El módulo se va a ofrecer como optativo a los estudiantes de posgrado. Existen planes para desarrollar una Licenciatura en Viticultura y Vinicultura. **SU:** Se ofrecerá un programa corto y el módulo será la base de un MOOC desarrollado con la UBx y la UNCuyo.
4. Marketing y economía del vino	UNCuyo	UNCuyo UChile UNDeC UNJu	**UNCuyo:** Simultáneamente con el proyecto de Vita Global se desarrolló un nuevo posgrado “Derecho y Economía del Vino”, que incluyó los módulos 3 y 4.
5. Análisis sensorial	UNIBO	UTalca UNDeC UNJu	**UTalca**: Con una prueba piloto en 2021, el módulo es un curso electivo para estudiantes de ciencias agrícolas de la UTalca y parte del trayecto para el minor en Vitivinicultura.
6. Vinos espumosos	URV	SU UNDeC UNJu UNCuyo UTalca	Se ha llevado a cabo entrenamiento en línea y presencial, y se han hecho planes para incorporar el módulo en los programas de estudio de la SU y la UNCuyo. La UNDec puso a prueba el módulo en el contexto de un programa de Maestría en Ciencias Agrícolas ya existente.

Un proyecto en constante adaptación y evolución

La propuesta inicial del proyecto Vita Global no necesariamente era la misma en la que posteriormente se ha transformado. Esto refleja la creciente ambición del proyecto de ir más allá de los enfoques más estáticos de la cooperación internacional, hacia el desarrollo de titulaciones conjuntas y la ampliación de límites en esta temática. El proyecto también ha tenido que adaptarse al contexto, por ejemplo, al escenario derivado de la pandemia.

El proyecto comenzó en 2018, a partir de un análisis (temático) de necesidades / análisis de fortalezas, para un grupo específico de universidades socias, que posteriormente acordaron los módulos a desarrollar y asignándoles coordinadores a cada uno (como se discutió en la reunión en Oporto, en mayo de 2018).

El proyecto avanzó hacia una discusión complementaria sobre la definición de "módulo" y la elección de un grupo de estos para ser probados e implementados por grupos de universidades asociadas (formación equipos de módulos, como se discutió en la reunión en Santiago de Chile, en octubre 2019).

La discusión en torno a la definición de las unidades modulares y las expectativas del programa, fue ardua. Muchos profesores prefirieron un enfoque más prescriptivo en vínculo con un rango de créditos definido o una carga de trabajo docente específica. Dada la naturaleza diversa de los sistemas de educación superior, las variadas definiciones respecto a la duración del programa y los potenciales y múltiples usos de los módulos, se acordó dejar que cada grupo decida sobre estos aspectos. Una vez alcanzado dicho acuerdo, el contenido del módulo podía ser luego personalizado por la universidad que lo implementara, como sucedió en general.

El proyecto intentó fomentar la "creación conjunta" de módulos, es decir, todos los socios contribuirían de alguna manera con el desarrollo del contenido. En la práctica, esto fue difícil de implementar por múltiples razones. En algunos casos, con las disciplinas más técnicas como el caso de la microbiología, aquellos socios que implementaran un módulo piloto (GTU, TeSaU y Udelar), hasta cierto punto, estaban más interesados en recibir el contenido del módulo "pre empaquetado", para luego evaluar cómo adaptarlo e implementarlo en sus propios cursos, idiomas, etc. Los Módulos 1, 2 y 6 no habían sido co - construidos en el sentido clásico (cada universidad aportando saberes y experiencia), aunque las universidades asociadas mantuvieron una posición activa en darles forma y adaptarlos, una vez que el coordinador propuso el *syllabus* inicial.

En algunas instancias, el acercamiento fue más de tipo transaccional. En el caso del Módulo 1, la URV propuso el contenido y luego brindó sesiones de entrenamiento a los socios involucrados. Esto no significa que, avanzado el proceso, no surgieran instancias de co-construcción y colaboración. La URV, al diseñar un programa de orientación sobre el enoturismo para socios latinoamericanos (en Chile marzo de 2022), ha aprendido mucho sobre otras universidades asociadas. La UChile, en particular, está lanzando una serie de actividades de seguimiento relacionadas con los módulos, específicamente en el área de la enseñanza colaborativa. El Módulo 4 fue desarrollado por la UNCuyo, pero el proceso de entrenamiento fue mucho más colaborativo: se solicitaron aportes y estudios de casos de los países asociados y de la industria en diferentes regiones del mundo. Este módulo se acercó mucho a la esencia del proyecto, integrando notablemente el contenido y las experiencias de diversas regiones vitivinícolas. El enfoque del módulo (Economía y Marketing del Vino) fue más propicio a este acercamiento de lo que sucedió, por ejemplo, con el módulo sobre microbiología, que es más técnico.

Los Módulos 3 y 5 fueron los únicos módulos verdaderamente co-creados. El Módulo 3 adoptó un enfoque holístico, comprometiendo a todos los socios en una serie de encuentros de planificación virtual. Esto complejizó aún más el proceso: el módulo terminó teniendo tres segmentos, lo que fue esencialmente una compilación de tres micro módulos. Los socios podían elegir qué partes deseaban implementar,

dependiendo de sus necesidades. El Módulo 5 todavía estaba en proceso al finalizar este informe y, en este sentido, ha sido más complicado en términos de la entrega general del proyecto. No obstante, la manera en que los socios lo abordaron estuvo más en línea con el espíritu de la co-construcción y, por ello, de Vita Global.

"El proyecto se adaptó a las nuevas necesidades, mostró flexibilidad en cuanto al proceso de implementación y dio lugar a los socios con menos capacidad, que aspiran a la construcción de nuevos programas desde cero"

El proyecto se adaptó a las nuevas necesidades, mostró flexibilidad en cuanto al proceso de implementación y dio lugar a los socios con menos capacidad, que aspiran a la construcción de nuevos programas desde cero (UNJu, UNDeC).

Es destacable la dimensión Sur-Sur, que creció orgánicamente a lo largo del proyecto: UNCuyo se ofreció como coordinador del Módulo 4, y ha sido destacable la transferencia regional de conocimiento latinoamericano en este y otros módulos.

¿Modularización y flexibilización?

Ha habido un claro progreso en la comprensión sobre la modularización y su relación con la flexibilización, aunque también surgió cierta confusión en el proceso. Los socios del proyecto comenzaron con un concepto más bien fijo sobre los programas conjuntos (esto se definió como uno de los objetivos iniciales) y, por lo tanto, fue necesario un cambio conceptual para comprender mejor que el propósito subyacente del proyecto Vita Global estaba relacionado con los módulos.

El proyecto debía funcionar dentro de marcos legislativos preexistentes de cada país, para poder integrar los módulos en las universidades asociadas. En muchos sentidos, los planes de estudio no se flexibilizaron, ya que los módulos se introdujeron como la parte central de los nuevos programas (los estudiantes, de cualquier modo, aún contaban con poca libertad para elegir los cursos que compondrían sus programas). En algunos casos, estos se ofrecieron (o se ofrecerán) como electivos. Sin embargo, lo importante es que la *discusión sobre la flexibilización ha acompañado y ensombrecido el proyecto* y se ha alcanzado cierta conciencia sobre esto. El proyecto ha introducido la discusión sobre microcredenciales y su relación con la modularización; y como parte de la estrategia de sostenibilidad se han desarrollado MOOCs. En este sentido, este informe está realizando una importante contribución al tema, convocando a pensar en mayor flexibilidad y permeabilidad en los programas de estudio; más internacionalización de los contenidos de estudio y enseñanza; y la transformación en la mentalidad del personal docente y administrativo.

Vita Global pudo haber dado una mayor atención al tema de la enseñanza colaborativa, y no solo del desarrollo de módulos co-construidos. Este es un tema para continuar a futuro, a la vez que una pieza central en la estrategia de sostenibilidad. Varios socios ya diseñaron proyectos de enseñanza colaborativos y con enfoques de "Aprendizaje colaborativo internacional en línea" (COIL, por sus siglas en inglés), como es el caso del Módulo 1.

CONCLUSIONES

La experiencia del proyecto Vita Global, que incluye no sólo el proyecto en sí (la experiencia académica de construir módulos y de insertarlos dentro de diversos programas en diferentes contextos), sino también la extensa revisión bibliográfica y el trabajo con los grupos focales, les permitió a los socios del proyecto llegar a algunas conclusiones sobre la contribución del mismo al debate global sobre trayectos flexibles de aprendizaje, modularización, flexibilización e internacionalización del currículum.

Este documento tomó como punto de partida la necesidad de promover una nueva forma de conceptualización del aprendizaje y de la enseñanza en la educación superior, en particular colocando al aprendizaje en el centro de la agenda, reconociendo la diversidad de caminos y trayectos que puede adquirir. Este debería ser el objetivo final de cualquier transformación profunda que tome a la flexibilidad como medio. El esfuerzo para ello es enorme y requiere mantener claridad en el objetivo fina, así como en los medios factibles y progresivos, pese a las barreras culturales, legislativas, burocráticas y académicas que se presenten.

Los hallazgos en los grupos focales de este informe demuestran que, mientras el Proceso de Bolonia en Europa ha enfatizado el aprendizaje centrado en el estudiante y la modularización, ello no necesariamente tuvo impacto directo en la flexibilización de los planes de estudio y en los diferentes trayectos estudiantiles, exceptuando algunos casos. Los grupos focales demostraron también que la internacionalización ha sido un incentivo para innovar en la estructura de los programas de estudio y buscar vacíos legislativos que permitan el desarrollo de programas modularizados y flexibles, con propósitos de cooperación internacional. A pesar de estas experiencias positivas, ha quedado claro que la flexibilización y la modularización no siempre provocan un cambio de enfoque en la enseñanza para el aprendizaje.

Sin embargo, el proceso hacia este objetivo es gradual, pues implica cambios en diferentes niveles. Ablandar y ajustar las regulaciones a nivel nacional fue mencionado como una necesidad a las principales barreras para el cambio. Esta transformación puede ir desde una revisión de las prácticas de acreditación (particularmente la acreditación de programas), hasta la consideración del financiamiento del sistema de educación superior, dando cuenta de cómo estos aspectos pueden sofocar la innovación en las estructuras de los programas. También se ha observado la resistencia a nivel de las propias instituciones, particularmente con respecto a las estáticas prácticas docentes y los limitados incentivos para el cambio.

Vale la pena mencionar que la contribución original prevista por este informe fue ofrecer un enfoque completamente nuevo sobre los procesos de aprendizaje, que vaya más allá de la mayoría de las interpretaciones de moda sobre la retórica “centrada en el estudiante”. Este concepto aún permanece anclado en “enseñar y aprender” (muy a menudo invertido como “aprender y enseñar”), como si fueran dos caras inseparables de una misma moneda. El nuevo enfoque que apoya este informe distingue claramente entre profesores y estudiantes, e identifica a estos como dos roles sociales distintos; por más que ambos deban convertirse en elementos de un proceso y un objetivo único: el de aprender.

Basado en este marco y en estas condiciones, el proyecto Vita Global ofreció una oportunidad única para explorar la modularización, la flexibilización y la internacionalización; y para sacar algunas conclusiones que habiliten una discusión más amplia al respecto. Si bien el proyecto fue limitado en relación con sus posibles alcances en un período de cuatro años atravesados por una pandemia global, éste ofreció un importante espacio para reflexionar sobre el potencial de organizar las estrategias de enseñanza, dirigiéndose verdaderamente hacia mejorar el aprendizaje. En este sentido, Vita Global destaca seis potenciales fortalezas de un currículo organizado en módulos:

• Puede ser útil a una gran variedad de propósitos y para reducir la brecha entre la díada enseñanza-aprendizaje de carácter académico y la de carácter profesional.
• Se puede utilizar para construir procesos de formación diferentes, que conduzcan a titulaciones o certificaciones variables y pertinentes.
• Se puede internacionalizar fácilmente, tanto desde la perspectiva de los profesores como de los estudiantes. Esto resulta extremadamente importante, en particular en la era post Covid-19. Existe un importante potencial en la preparación de módulos en línea, para las economías de escala. ¿Por qué cada IES debe tener su propio contenido diferenciado? ¿No puede convertirse en una práctica común el desarrollo de módulos co-construidos y la utilización de la tecnología para enseñarlos y hacerlos circular internacionalmente? ¿Por qué las universidades (y sus profesores) no pueden colaborar en la producción de un conjunto de módulos para una o varias materias interrelacionadas, que luego puedan ser integradas (igual o diferentemente) por las IES que participaron en el proceso?
• Al nivel de los programas de Maestría, en particular, los módulos pueden permitir el establecimiento de programas que sean ofrecidos en su totalidad o "a la carta", lo que permite a los estudiantes avanzar con uno o más módulos a la vez.
• Los módulos pueden ayudar a promover la enseñanza en equipo y los profesores pueden utilizarlos para ampliar y profundizar sus conocimientos en áreas específicas de los temas a enseñar. Cuando se desarrollan a nivel internacional o interdisciplinario, los módulos permiten a los docentes aprender de sus compañeros de trabajo. Los módulos organizados a nivel internacional, en un esfuerzo cooperativo, pueden recrear la comunidad de estudiantes y profesores unidos en el proceso de aprendizaje.
• El desafío de este enfoque radica en ubicar "unidades de aprendizaje" bajo un marco coherente en términos de currículum académico y organización institucional. La mejor manera de enfrentar este desafío es mediante un esfuerzo colaborativo entre el liderazgo de las unidades académicas y los profesores. Lo más probable es que al menos en la mayoría de los planes de estudio, tanto los módulos como los cursos básicos puedan coexistir e interrelacionarse durante un largo período de tiempo.

Estas oportunidades requieren de algunas condiciones fundamentales, que se dirigen hacia un cambio cultural a mediano o largo plazo. En primer lugar, una comunicación clara a la comunidad de actores involucrados en la educación superior sobre las razones de la transformación curricular. En segundo lugar, es necesaria una convicción institucional y sistémica que abogue por el valor agregado y las ventajas de dicho cambio; más allá, por ejemplo, de los incentivos generados por el financiamiento de proyectos particulares. En tercer lugar, es menester que se comprenda que, detrás de cada uno de estos esfuerzos, existe una visión común que da sentido a la transformación. Las nuevas oportunidades de aprendizaje que son significativas para los estudiantes, valoradas por la sociedad y fundamentales para un mundo en constante cambio, se basan en el hecho de que todas las personas deben aprender a lo largo de su vida.

La implementación del proyecto ha planteado algunos interrogantes y cuestiones más amplias, que Vita Global ofrece para continuar la reflexión por parte de especialistas en políticas de educación superior; incluidos, por supuesto, los gobiernos nacionales y la Comisión Europea:

• ¿No se debería colocarse mayor énfasis en el hecho de que gran parte del aprendizaje que adquieren los estudiantes sucede por fuera de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje (o aprendizaje y enseñanza) y que, incluso dentro de este marco, no depende tanto de qué se les enseña, sino de cuánto estudian?
• El acortamiento de los plazos para la adquisición de títulos de grado provocado por el Proceso de Bolonia en muchos países, ¿acaso ha introducido aún más rigideces (y barreras para la flexibilidad y la cooperación internacional) que las que existían anteriormente?
• A menudo se discute sobre la contradicción entre, por un lado, los requisitos de excelencia académica y, por el otro, la adaptabilidad al mercado laboral. ¿No será que tensión es resultado de una concepción anticuada y corporativista de la excelencia académica (reducida al dominio de conocimientos específicos incorporados en conferencias y libros de texto); a la vez que de una visión acotada sobre los requisitos del mercado laboral que pareciera no valorar las competencias transferibles y transversales (innovación, adaptabilidad, curiosidad, etc.)?

Se espera que la experiencia del proyecto Vita Global lleve adelante esta conversación e inspire cambios tangibles en la mentalidad de los estudiantes, los docentes y los líderes académicos; así como modificaciones en los procedimientos y reglamentos implementados por gobiernos y organizaciones internacionales, que comparten como interés común y fundamental la política de educación superior.

REFERENCIAS

Ainley, P. (1998). "*Rethoric and Reality: Learning and Information Theory*." En Inside the Learning Society. Stewart Ranson: Londres. Pp. 42–57.

Ali, R., Safdar Rehman, G., Muhammad Saeed, K., Shukat, H. y Zakia Tanzeela, F. (2010). "*Effectiveness of Modular Teaching in Biology at Secondary Level*." Asian Social Science, 6(9), pp. 49–54. doi:10.5539/ass.v6n9p49.

Brecher, B. (2005). "*Complicity and Modularisation: How Universities Were Made Safe for the Market*". Critical Quarterly, 47 (1–2), pp. 72–82.

Bridges, D. (2000). "*Back to the Future: The Higher Education Curriculum in the 21st Century*". Cambridge Journal of Education, 30(1), pp. 37–55.

Burton, S. y Nesbit, P. (2002). "*An Analysis of Student and Faculty Attitudes to Intensive Teaching.*" In Reid, A., Gosper, M. y Fraser, S. (eds.) Celebrating Teaching at Macquarie. Macquarie University: North Ryde. http://hdl.handle.net/1959.14/13829.

Caballero, A., Gallagher, S., Shapiro H. y Zanville, H. (2022). "*Microcredentials: A New Category of Education is Rising*". University World News, 5 de julio.

CEDEFOP (2014). *Terminology of European Education and Training Policy: A Selection of 130 Key Terms*. Oficina de publicaciones de la UE: Luxemburgo. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.

Cirlan, E. y Kelo, M. (2022). "*Providing Microcredentials: The Important Role of Higher Education Institutions*." Expert Voices. Asociación de Universidades Europeas. 20 de enero del 2022. https://www.eua.eu/resources/expert-voices/263:providing-microcredentials-the-important-role-of-higher-education-institutions.html?utm_source=linkedin&utm_medium=social&utm_campaign=social-linkedin-06-07-2022.

Cornford, I. R. (1997). "*Ensuring Effective Learning from Modular Courses: A Cognitive*". Journal of Vocational Education and Training, 49(2), pp. 237–51. doi:10.1080/13636829700200014.

Asociación de Universidades Europeas (2021). "*Microcredentials Supporting Flexible Higher Education and Lifelong Learning.*" 9 de julio del 2021. https://eua.eu/resources/publications/978:microcredentials-supporting-flexible-higher-education-and-lifelong-learning.html.

Comisión Europea (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*. Oficina de publicaciones de la UE: Luxemburgo.

Comisión Europea (2020). *A European Approach to Micro-credentials: Output of the Micro-Credentials Higher Education Consultation Group: Final Report*, December 2020.

Consejo de la Unión Europea (2022). "*Proposal for a Council Recommendation on a European Approach to Micro-Credentials for Lifelong Learning and Employability.*" Bruselas, 25 de mayo.

Unión de Estudiantes Europeos (2020). *Bologna with Student Eyes* 2020.

French, S. (2015). *The Benefits and Challenges of Modular Higher Education Curricula (Issues and Ideas Paper)*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education.

Gaebel, M. y Zhang, T. (2018). *Learning and Teaching in the European Higher* Education Area. Asociación de Universidades Europeas.

Hennessy, E., Hernández, R., Kieran, M. P. y MacLoughlin, H. (2010). "*Teaching and Learning Across Disciplines: Student and SFLPf Experiences in a Newly Modularised System*". Teaching in Higher Education, 15(6), pp.675–89.

Klemenčič, M., Pupinis, M. y Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and Analysis of Student-Centred Learning and Teaching Practices: Usable Knowledge to Support a More Inclusive High-Quality Higher Education. Analytical Report*. Oficina de publicaciones de la UE: Luxemburgo.

Malik, S. K. (2012). "*Effects of Modular and Traditional Approaches on Students' General Comprehension*". Elixir Social Studies, 42, pp. 28–31.

Martin, M. y Godonga, A. (2020). SDG 4—*Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education: Taking Stock of Good Practices Internationally*. IIEP-UNESCO: Paris.

Martin, M. y Furiv, U. (2020). "*COVID-19 Shows the Need to Make Learning More Flexible*". University World News. 28 de marzo.

Martin, M. (2020). "*A Talk with the Author: Michaela Martin on the Seismic Changes Confronting Higher Education*." IIPE-UNESCO. 5 de marzo.

MICROBOL. (2020). *European Project MICROBOL: Micro-Credentials Linked to the Bologna Key Commitments.*

Mohamedbhai, G. (2013). *Towards an African Higher Education and Research Space (AHERS): A Summary Report*. Asociación para el Desarrollo de la Educación en África: Abidjan.

National GAP (Graduates Attributes Project). (2009). *Key Issues to Consider in the Renewal of Learning and Teaching Experiences of Foster Graduate Attributes*. Consejo de Aprendizaje y Enseñanza de Australia: NSW.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*. Publicaciones OCDE: París. doi.org/10.1787/5a700c4b-en.

Organización de Estados Iberoamericanos (2022). *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica*. Perspectivas y desafíos de futuro.

Poynter, G. (2002). "*Modules and Markets: Education and Work in the 'Information Age*.'" En Dennis Hayes & Robin, W. (eds.), The McDonaldization of Higher Education. Bergin & Garvey: Westport.

Rich, T. y Scott, C. (1997). "*Modularisation and Semesterisation: Ringing the Changes*". Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 1(3), pp. 70–76.

Sadiq, S. y Zamir, S. (2014)."*Effectiveness of Modular Approach in Teaching at University Level*". Journal of Education and Practice, 5(17), pp. 103–09.

Sejpal, K. (2013). "*Modular Method of Teaching*". International Journal for Research in Education, 2(2), pp. 169–71.

Wondifraw, D. (2019). "*The Practice of Modularised Curriculum in Higher Education Institution: Active Learning and Continuous Assessment in Focus*". Cogent Education, 6(1). doi:10.1080/2331186X.2019.1611052.

Banco Mundial (2020). *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*.

Wynyard, R. (2002). "*Hamburgerology by Degrees*". En Hayes, D. y Wynyard, R. (eds.) The McDonaldization of Higher Education. Bergin & Garvey: Westport.